



Universidade do Minho
Instituto de Educação

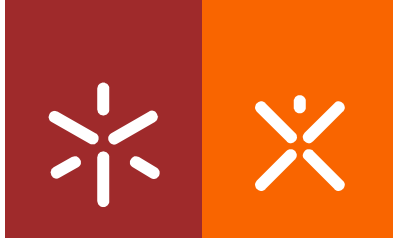
Susana Isabel Morais da Silva

A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas

Susana Isabel Morais da Silva **A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas**

UMinho | 2013

Setembro 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Isabel Morais da Silva

A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol
nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Prof. Doutor António Carvalho da Silva
e da
Mestre Ana María Cea Álvarez

Setembro 2013

Declaração

Nome: Susana Isabel Morais da Silva

Endereço eletrónico: susanamorais21@hotmail.com

Título do relatório: A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas

Orientadores: Prof. Doutor António Carvalho da Silva e Mestre Ana María Cea Álvarez

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho: ____/____/____

Assinatura: _____

Dedicatória

A ti,
Mãe

Agradecimentos

Porque todo o meu percurso académico não teria sido tão significativo sem o apoio de algumas pessoas, aqui apresento os meus sinceros agradecimentos:

À Professora Ana Cea e ao Professor António Silva, pela disponibilidade, dedicação, orientação e interesse ao longo de todo o ano letivo e pelas constantes críticas e sugestões que, de forma construtiva, permitiram a realização deste trabalho.

À Dalila e à Sara, pela orientação e amizade.

Ao Paulo, pelo apoio e disponibilidade prestados na revisão deste trabalho.

À Marisa, pelo companheirismo, pelos momentos de partilha e pela amizade que sempre me orgulha.

Ao Aldo, pela paciência sem limites e pelo amor demonstrado.

À Nita, pelos momentos de lazer que permitiram a recuperação de energias e por tudo o que as palavras não são capazes de traduzir.

Ao meu pai, pelo orgulho que sempre demonstrou e pela qualidade dos seus elogios.

À minha mãe, pelos ensinamentos sem comparação e pelo excelente trabalho que faz todos os dias, permitindo-me crescer e evoluir sempre mais.

A ti, Flor, que fizeste este percurso mais feliz e relevante.

A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas

Susana Isabel Morais da Silva

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do
Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho, 2013

RESUMO

O presente relatório visa evidenciar o trabalho realizado no âmbito da motivação para a leitura e do desenvolvimento da competência leitora nos alunos de duas turmas do Ensino Secundário (12º ano de Português e 11º ano de Espanhol).

Ao longo do ano letivo, a ação pedagógica levada a cabo neste âmbito teve como objetivo primeiro ajudar os alunos a melhor compreenderem textos diversos, através da implementação de atividades de motivação em momentos de pré-leitura e de exercícios de interpretação e construção de sentido em momentos de leitura e de pós-leitura, que englobaram os seus conhecimentos sobre o mundo e a sua capacidade crítica e reflexiva.

Para enquadrar teoricamente este projeto, foram abordados três diferentes tópicos que se complementam: em primeiro lugar, investigou-se a forma como a motivação para a leitura se relaciona com a construção e com a formação de jovens leitores; em segundo lugar, apresentou-se o modo como a competência de leitura deve ser trabalhada em contexto de sala de aula; e, por último, expos-se a relevância dada a estes dois aspetos (motivação e competência leitora) pelos documentos que orientam as disciplinas de Português e de Espanhol e explicitou-se o trabalho realizado no contexto da presente intervenção pedagógica.

Em termos da intervenção, foi realizada uma fase de diagnóstico que permitiu verificar que os alunos não se interessavam pela leitura e que apresentavam carências ao nível da interpretação da mensagem textual; posteriormente, foi delineada uma ação pedagógica que visou motivá-los para a leitura e ajudá-los a progredir no sentido de se tornarem leitores mais capazes; e, por último, foi avaliado o impacto e a eficácia desta ação, onde se constatou que os materiais utilizados e as atividades trabalhadas com os alunos surtiram um efeito positivo no desenvolvimento da sua motivação e das suas habilidades leitoras.

Motivation and the development of the reading competence in language teaching

Susana Isabel Morais da Silva

Training Report

Master in the Teaching of Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education and of Spanish in Basic and Secondary Education

University of Minho, 2013

ABSTRACT

This report aims at highlighting the work done within the framework of the motivation for reading and the development of the reading competence of the students of two classes of Secondary Education (Portuguese, 12th grade and Spanish, 11th grade).

Throughout the school year, the pedagogical action carried out in this scope had as a primary purpose helping the students better interpret various texts. This was put into practice through the implementation of motivation activities in the pre-reading moments, and of interpretation and sense construction exercises in the reading and post-reading instances, which included the students' knowledge of the world and their critical and reflective ability.

So as to provide a theoretical framework for this project, three different though complementary topics were addressed: firstly, the research focused on how motivation to read seems important in the construction and training of young readers; secondly, it deals with how reading skills should be taught in the classroom context; finally, it exposes the relevance given to these two aspects (reading competence and motivation) in the guiding documents for the teaching of Portuguese and Spanish, and how these were approached in the context of this pedagogical intervention .

In terms of the intervention itself, at first a diagnostic phase was carried out, which revealed that students were not interested in reading and that they faced difficulties in interpreting the text message. Afterwards, a pedagogical action that aimed at motivating the students for reading and at helping them progress as more capable readers was designed. Finally, the impact and effectiveness of this action were evaluated, having found that the materials used and the activities carried out with the students had a positive effect on the development of their motivation and reading skills.

Índice

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS.....	xiv
ÍNDICE DE TABELAS	xv
I. Introdução.....	1
II. Contextualização Teórica	5
2.1. A motivação para a leitura na formação dos jovens	5
2.2. A compreensão leitora em contexto de sala de aula.....	10
2.3. A motivação e a competência de leitura no âmbito da Intervenção Pedagógica	13
2.3.1. Os documentos orientadores das disciplinas	16
2.3.2. As dificuldades dos alunos e o relatório PISA 2000.....	20
2.3.3. Os distintos tipos de leitura	21
III. Intervenção Pedagógica	25
3.1. A Escola	26
3.2. As Turmas	27
3.3. Fase de Diagnóstico.....	29
3.3.1. Observação das aulas	29
3.3.1.1. Turma de Português.....	30
3.3.1.2. Turma de Espanhol	32
3.3.2. Instrumentos de investigação utilizados.....	34
3.3.2.1. Primeiro momento de diagnóstico	34
3.3.2.2. Segundo momento de diagnóstico	36
3.3.2.3. Terceiro momento de diagnóstico	40
3.3.3. Reflexão global sobre a Fase de Diagnóstico	41

3.4. Fase de Intervenção.....	43
3.4.1. Os Diários de Leitura.....	43
3.4.1.1. Conceito	43
3.4.1.2. Justificação	45
3.4.1.3. Aplicação prática	47
3.4.1.4. Avaliação da utilização dos Diários de Leitura	50
3.4.1.5. Apreciação global da aplicação.....	51
3.4.2. Programação didática implementada na turma de Português.....	54
3.4.3. Programação didática implementada na turma de Espanhol	58
3.4.4. Atividades realizadas no âmbito da comunidade escolar	62
3.4.5. Reflexão global sobre a Fase de Intervenção.....	64
3.5. Fase de Avaliação.....	67
3.5.1. Análise dos questionários intermédio e final	67
3.5.1.1. Turma de Português.....	67
3.5.1.2. Turma de Espanhol.....	72
3.5.2. Análise comparativa dos testes de diagnóstico e final	77
3.5.2.1. Amostragem	77
3.5.2.2. Metodologia utilizada e hipóteses consideradas	78
3.5.3. Apresentação dos resultados dos testes de Português	79
3.5.3.1. Texto 1 – <i>O livro digital é um tigre de papel</i>	80
3.5.3.2. Texto 2 – <i>O cérebro de um adulto muda tanto como o de uma criança, quando aprende a ler</i>	82
3.5.3.3. Análise e discussão dos resultados dos testes de Português	84
3.5.4. Apresentação dos resultados dos testes de Espanhol	85
3.5.4.1. Texto 1 – <i>La Biblioteca Nacional de España llega a la red</i>	85
3.5.4.2. Texto 2 – <i>Gran Diccionario de Americanismos</i>	86
3.5.4.3. Texto 3 – <i>Crea to propio diario</i>	87
3.5.4.4. Texto 4 – <i>Nueva Gramática de la Lengua Española</i>	88
3.5.4.5. Texto 5 – <i>Un gaucho argentino da la vuelta al mundo a caballo</i>	89
3.5.4.6. Texto 6 – <i>Se diseña el primer hotel espacial</i>	90
3.5.4.7. Texto 7 – <i>Diccionario Panhispánico de Dudas</i>	91
3.5.4.8. Análise e discussão dos resultados dos testes de Espanhol.....	92

3.5.5. Reflexão global sobre a Fase de Avaliação	93
IV. Considerações Finais	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS.....	103
ANEXO 1 – Grelha de observação das aulas de Português e de Espanhol	104
ANEXO 2 – Resultados do questionário inicial aplicado na turma de Português	106
ANEXO 3 – Resultados do questionário inicial aplicado na turma de Espanhol	107
ANEXO 4 – Diretrizes para a utilização dos Diários de Leitura nas turmas de Português e de Espanhol	108
ANEXO 5 – Entradas realizadas pelos alunos das turmas de Português e de Espanhol	109
ANEXO 6 – Diretrizes para a elaboração das apresentações orais das turmas de Português e de Espanhol	110
ANEXO 7 – Grelha de avaliação da compreensão na leitura extensiva das obras nas turmas de Português e de Espanhol	111
ANEXO 8 – Exercícios de verificação de compreensão no âmbito do Português	112
ANEXO 9 – Materiais de Português: <i>cartoons</i> relacionados com o estudo da obra <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago	113
ANEXO 10 – Atividades de Português: análise comparativa entre as diferentes capas e os distintos títulos atribuídos à obra <i>Memorial do Convento</i>	114
ANEXO 11 – Atividades de Espanhol: Contrato de Leitura	115
ANEXO 12 – Atividades de Espanhol: tipos de textos trabalhados nas aulas	116
ANEXO 13 – Exemplos das respostas mais dadas pelos alunos de Português no âmbito das atividades realizadas	117
ANEXO 14 – Exemplos das respostas mais dadas pelos alunos de Espanhol no âmbito das atividades realizadas	118
ANEXO 15 – Questionários intermédios aplicados em ambas as turmas	119
ANEXO 16 – Questionários finais aplicados em ambas as turmas	121
ANEXO 17 – Teste de diagnóstico e teste final aplicados na turma de Português	123
ANEXO 18 – Teste de diagnóstico e teste final aplicados na turma de Espanhol	125
ANEXO 19 – Lista de variáveis utilizadas na análise dos textos de Português	129

ANEXO 20 – Lista de variáveis utilizadas na análise dos textos de Espanhol	130
ANEXO 21 – Diagramas de extremos e quartis para o texto 1 de Português	131
ANEXO 22 – Diagramas de extremos e quartis para o texto 2 de Português	132

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Viabilidade da aplicação dos Diários de Leitura na turma de Português.....	50
Gráfico 2 – Viabilidade da aplicação dos Diários de Leitura na turma de Português.....	50
Gráfico 3 – Viabilidade da aplicação dos Diários de Leitura na turma de Espanhol.....	50
Gráfico 4 – Viabilidade da aplicação dos Diários de Leitura na turma de Espanhol.....	50
Gráfico 5 – Eficácia da realização das Sessões de Leitura na turma de Espanhol.....	52
Gráfico 6 – Eficácia da realização das Sessões de Leitura na turma de Espanhol.....	52
Gráfico 7 – Motivação dos alunos para a leitura de <i>Felizmente Há Luar!</i>	68
Gráfico 8 – Novas estratégias de leitura utilizadas pelos alunos	69
Gráfico 9 – Motivação dos alunos para a leitura de <i>Memorial do Convento</i>	70
Gráfico 10 – Grau de satisfação dos alunos em relação à visita de estudo	70
Gráfico 11 – Grau de satisfação dos alunos em relação às aulas lecionadas	72
Gráfico 12 – Motivação dos alunos para a leitura da coleção <i>Manolito Gafotas</i>	73
Gráfico 13 – Novas estratégias de leitura utilizadas pelos alunos	74
Gráfico 14 – Motivação dos alunos para a apresentação oral de <i>Manolito Gafotas</i>	75
Gráfico 15 – Grau de incentivo dos alunos para a leitura de uma nova obra	75
Gráfico 16 – Grau de satisfação dos alunos em relação às aulas lecionadas	77

Índice de Figuras e Quadros

Figura 1 - Diagramas de extremos e quartis das frequências de respostas certas nas questões do texto 1	81
Figura 2 - Diagramas de extremos e quartis das frequências de respostas certas nas questões do texto 2	84
Quadro 1 – Estratégias de leitura utilizadas pelos alunos de Português	71
Quadro 2 – Estratégias de leitura utilizadas pelos alunos de Espanhol.....	76

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Ordens para as questões do texto 1	80
Tabela 2 – Níveis de significância para os testes de <i>Wilcoxon</i>	81
Tabela 3 – Ordens para as questões do texto 2	82
Tabela 4 – Níveis de significância para os testes de <i>Wilcoxon</i>	83
Tabela 5 – Tabelas de contingência para as questões do texto 1	85
Tabela 6 – Níveis de significância para os testes de <i>McNemar</i>	86
Tabela 7 – Tabelas de contingência para as questões do texto 2	86
Tabela 8 – Níveis de significância para os testes de <i>McNemar</i>	87
Tabela 9 – Tabelas de contingência para as questões do texto 3	87
Tabela 10 – Níveis de significância para os testes de <i>McNemar</i>	88
Tabela 11 – Tabelas de contingência para as questões do texto 4	88
Tabela 12 – Níveis de significância para os testes de <i>McNemar</i>	89
Tabela 13 – Tabelas de contingência para as questões do texto 5	89
Tabela 14 – Níveis de significância para os testes de <i>McNemar</i>	90
Tabela 15 – Tabelas de contingência para as questões do texto 6	90
Tabela 16 – Níveis de significância para os testes de <i>McNemar</i>	91
Tabela 17 – Tabelas de contingência para as questões do texto 7	91
Tabela 18 – Níveis de significância para os testes de <i>McNemar</i>	92

I. Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário e tem como finalidades descrever e fundamentar a prática pedagógica realizada em contexto de sala de aula na esfera do Plano de Intervenção elaborado no início do ano letivo.

Este Projeto, intitulado “A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas”, visou a promoção da leitura e o desenvolvimento desta competência em duas turmas do Ensino Secundário, no sentido de ampliar as habilidades de compreensão leitora dos alunos e de motivá-los a desenvolverem-se como leitores autónomos, críticos e ativos. Na turma de Português, do 12º ano de escolaridade, as obras trabalhadas com este intuito foram *Felizmente Há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro, e *Memorial do Convento*, de José Saramago, sendo que, na turma de Espanhol, do 11º ano de escolaridade, foram objeto de estudo os sete livros que compõem a coleção *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo.

De forma a orientar e a monitorizar todo este Projeto, ao longo de toda a intervenção pretendeu-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

- Que competências de compreensão leitora apresentam os alunos na primeira fase desta intervenção (observação das aulas)?
- Que representações têm estes alunos acerca da sua motivação para ler e das suas principais dificuldades relativamente à compreensão leitora?
- Que estratégias conhecem e ativam para compreenderem um texto ou uma obra?
- Que outras estratégias podem ser implementadas no sentido de os ajudar a desenvolver as capacidades e técnicas necessárias à compreensão do texto?

Com o objetivo de responder a estas finalidades, foi seguida uma metodologia de investigação-ação proposta por Goyette & Lessard-Hébert (1988) e posteriormente corroborada por Elliott (1990) e Latorre (2003). Esta metodologia centra-se numa lógica de organização da prática pedagógica através de ciclos de ação, que se materializam em *funciones de investigación, funciones de acción e funciones de formación/perfeccionamiento*

(Goyette & Lessard-Hébert, 1988: 36). Assim, num primeiro ciclo, foi necessário concretizar a problemática a ser trabalhada durante toda a intervenção, através de instrumentos de diagnóstico específicos (*funciones de investigación*); posteriormente, num segundo ciclo, mostrou-se fundamental desenhar uma ação válida e coerente com as concretizações retiradas na fase anterior (*funciones de acción*); e, por último, apresentou-se essencial uma avaliação dessa intervenção, no sentido de aperfeiçoar a prática pedagógica levada a cabo até então e, se necessário, iniciar um novo ciclo de ação para colmatar eventuais desvios (*funciones de formación/perfeccionamiento*).

Neste sentido, foram então desenhadas três diferentes fases de ação que permitiram perceber a viabilidade da implementação deste Projeto: fase de diagnóstico, fase de intervenção e fase de avaliação.

Para a primeira fase (fase de diagnóstico) estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- Reconhecer hábitos e preferências de leitura do público-alvo;
- Verificar o seu grau de motivação e a importância dada à competência de leitura;
- Diagnosticar as suas dificuldades e competências no âmbito da compreensão leitora.

Estes puderam ser cumpridos através do contacto com as turmas, da observação das aulas lecionadas pelas orientadoras cooperantes de Português e de Espanhol e da aplicação de alguns instrumentos de observação e de recolha de informação, como um questionário inicial e um teste diagnóstico relacionado com a compreensão na leitura.

Neste contexto, foi possível reconhecer algumas dificuldades no âmbito da motivação (falta de gosto pela leitura) e da competência leitora (compreensão da mensagem textual e interpretação de sentidos implícitos), pelo que, para a segunda fase desta ação pedagógica (fase de intervenção) foi desenhada uma programação didática específica para cada uma das turmas, no sentido de atenuar as carências diagnosticadas. Assim, para a turma de Português, pretendeu-se:

- Promover uma leitura mais prazerosa das obras de carácter obrigatório, através do contacto com a obra, com a época e com o autor;
- Explorar textos próximos dos interesses dos alunos, em particular o texto humorístico e o texto literário;

A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas

- Considerar as três fases inerentes ao processo de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura);
- Desenvolver, através da utilização de Diários de Leitura individuais, hábitos e métodos de leitura no sentido de desenvolver um leitor mais autónomo e crítico;
- Aplicar novas estratégias de leitura, como a desconstrução do texto a partir da elaboração de sínteses ou da releitura dos fragmentos mais significativos, de forma a facilitar o processo de compreensão do texto.

Já em relação à turma de Espanhol, pretendeu-se:

- Manter o grau de motivação já existente nos alunos para a leitura em língua portuguesa, mas promover o aumento desta motivação para a leitura em língua espanhola, através do contacto com autores espanhóis e com obras originais desta língua;
- Desenvolver nos alunos de hábitos e métodos de leitura, bem como dar-lhes a conhecer estratégias diversificadas passíveis de aplicação durante o processo de leitura;
- Considerar a leitura em silêncio e em voz alta no tratamento dos textos e das obras, no sentido de ir ao encontro das necessidades referidas pelos alunos;
- Possibilitar o contacto com as suas preferências, nomeadamente o texto humorístico e o texto literário, bem como a assistência a vários vídeos didáticos no sentido de promover a sua motivação em contexto de sala de aula;
- Trabalhar estratégias afetivas relacionadas com a descontração e o à-vontade em público, bem como a autoconfiança e a autonomia na realização das tarefas, através da utilização de Diários de Leitura individuais e da participação em Sessões de Leitura coletivas, no sentido de promover a voluntariedade, o entusiasmo e o conforto nas apresentações orais que serão realizadas posteriormente.

Por último, a terceira fase desta intervenção (fase de avaliação) compreendeu a aplicação de dois instrumentos de recolha de informação que possibilitaram uma posterior análise comparativa, com o objetivo de poder, de forma mais objetiva:

- Avaliar a pertinência e o grau de consecução das estratégias implementadas;

- Refletir sobre o impacto que as duas fases anteriores tiveram no desenvolvimento e crescimento do professor e dos alunos.

No sentido de possibilitar uma leitura mais estruturada e uma melhor compreensão daquilo que representou a presente intervenção pedagógica, a aplicação do Projeto será apresentada, descrita e discutida em quatro momentos distintos:

I. Introdução: Neste primeiro capítulo é apresentado o Projeto de Intervenção, nomeadamente no que se refere à temática e aos objetivos que o orientaram e aos pressupostos pelos quais se regeu, sendo também aqui referido o núcleo do tema investigado na presente intervenção.

II. Contextualização Teórica: Este segundo capítulo dedica-se essencialmente ao aprofundamento e à fundamentação das temáticas da motivação e do desenvolvimento da competência de leitura, através da referência a autores especializados nestes dois campos.

III. Intervenção Pedagógica: Esta terceira parte materializa-se na apresentação e na discussão da ação prática pedagógica levada a cabo nas duas turmas já referidas. É neste contexto que se dividem e justificam as fases de diagnóstico, de intervenção e de avaliação, bem como se aprofundam os resultados e as conclusões que cada uma permitiu extrair.

IV. Considerações Finais: No último capítulo, serão apresentadas as conclusões globais que a presente intervenção possibilitou reconhecer, bem como um balanço geral relacionado com a pertinência e com a eficácia de todo o Estágio Profissional.

II. Contextualização Teórica

O presente capítulo tem por fim apresentar e discutir os pressupostos teóricos subjacentes à temática desenvolvida ao longo de toda a intervenção pedagógica – o desenvolvimento da motivação e das habilidades de leitura dos alunos.

Neste sentido, num primeiro momento, será exposta a forma como a motivação se apresenta um fator essencial tanto na promoção de capacidades cognitivas e estratégicas como na construção de leitores mais competentes.

Posteriormente, será definido o conceito de competência de leitura, apresentada a importância desta destreza na interpretação da mensagem textual e na construção de sentidos do texto, e discutido o modo como esta habilidade deve ser trabalhada em contexto de sala de aula, no sentido de uma mais completa compreensão textual.

Por último, serão aprofundadas as definições referentes a estes dois elementos – motivação e competência de leitura – segundo alguns documentos orientadores das disciplinas de Português e Espanhol. Ainda neste contexto, através da remissão para algumas componentes específicas – observação, diagnóstico de necessidades e relatórios de exames –, explicitar-se-ão os motivos pelos quais se optou por trabalhar esta temática ao longo do presente ano letivo.

2.1. A motivação para a leitura na formação dos jovens

O conceito convencional de motivação compreende um “conjunto de processos psicológicos e fisiológicos que levam um indivíduo a desencadear uma ação (...) podendo influenciar o seu comportamento em múltiplos contextos da vida humana (familiar, profissional, escolar) e qualquer tipo de actividade” (Mesquita & Duarte: 1996, s/p).

No sentido de concretizar este conceito, são atualmente considerados dois tipos de motivação que, em contexto escolar e por representarem um papel fundamental no sucesso e no insucesso dos alunos, se refletem no seu desempenho e na sua aprendizagem.

Assim, um dos tipos de motivação – a intrínseca – traduz uma tendência natural do indivíduo para perseguir interesses pessoais e exercitar capacidades, manifestando-se,

segundo Csikszentmihalyi & Nakamura (1989), em três diferentes categorias: a nível cognitivo, através de elevados níveis de elaboração e envolvimento cognitivos, onde se integra o recurso a estratégias cognitivas e metacognitivas (ensaio, elaboração e organização); a nível do comportamento, a partir da auto-monitorização da aprendizagem, persistência face a tarefas difíceis e/ou aborrecidas; gestão do esforço, do ambiente e do tempo de trabalho (comportamento auto-regulado); e a nível emocional, pela concentração profunda, pela ausência de preocupação com o insucesso ou com a avaliação de si próprio.

Neste sentido, quando os alunos estão intrinsecamente motivados não necessitam de incentivos ou castigos para trabalharem, já que a própria atividade/aprendizagem por si só os recompensa. Por esta razão, eles tomam a iniciativa, enfrentam os desafios, exprimem entusiasmo, curiosidade e interesse em relação à aprendizagem e tendem a usar mais estratégias cognitivas e metacognitivas (planeamento, monitorização, reflexão), dando lugar a uma aprendizagem mais profunda.

Devido ao carácter deste tipo de motivação, ele deve ser estimulado em contexto de sala de aula, de forma que os alunos tenham como objetivo principal realizar a atividade, que se apresenta gratificante por si mesma, não esperando a obtenção de qualquer consequência ou recompensa exterior.

O outro tipo de motivação – a extríneca – tem como principal objetivo obter uma recompensa ou evitar uma consequência negativa e, segundo os mesmos autores, também se manifesta em três categorias distintas ainda que de modos diferentes: a nível cognitivo pelos baixos níveis de elaboração e envolvimento cognitivos; a nível do comportamento pela baixa persistência face a tarefas difíceis e/ou aborrecidas se não pressionado e pela exibição do comportamento desejado apenas na presença de outrem ou de reforços externos; e a nível emocional pelo sentimento de desprazer ou a perceção de pressão, sendo o indivíduo impelido a evitar consequências aversivas, a obter uma consequência ou um resultado, ou a cumprir as expectativas de outros.

Neste sentido e relativamente ao contexto escolar, não deve ser estimulado este tipo de motivação, uma vez que o mesmo cria dependência em relação a reforços externos e tende a diminuir a motivação intrínseca pré-existente, já que oferecer recompensas extrínsecas para atividades que já são intrinsecamente interessantes pode influenciar a motivação intrínseca dos alunos. Contudo, nem todas as atividades escolares são intrinsecamente motivadoras

para os alunos, pelo que a motivação extrínseca pode ser usada como forma de estimular o início do envolvimento em atividades que à partida são desinteressantes.

De forma geral e promovendo os dois tipos de motivação em doses equilibradas, o ideal será ter sempre em consideração que incentivar os alunos para a realização de uma atividade vai determinar o seu comportamento ao nível da sua *intensidade* (maior dispêndio de esforço na execução das tarefas); *persistência* (mais tempo dedicado às atividades); e *direção* (maior concentração de esforços e atenção em atividades importantes e ignorar de atividades irrelevantes).

No entanto, nem sempre a motivação está presente nos alunos quando a atividade a trabalhar é a leitura, uma vez que a natureza do ato de ler não é muitas vezes por eles associada a momentos de deleite onde se destaca o prazer e a voluntariedade da leitura. Pelo contrário, muitos jovens da sociedade atual reconhecem esta ação como uma obrigação, não sendo eles, contudo, os únicos culpados por conceberem a leitura de forma tão negativa e irreal. A falta de motivação que sentem para iniciar novas leituras pode ter a sua origem em experiências contraproducentes pelas quais a escola, os pais e os professores os terão feito passar.

De facto, a escola desde cedo parece associar a motivação para a leitura ao primeiro ciclo de escolaridade, assumindo que, a partir daí, o leitor estará formado e os seus interesses completamente delineados. Como defendem Castro & Sousa (1998: 136), existe uma associação “entre actividades explicitamente orientadas para a promoção da leitura e níveis mais elementares da escolaridade”, verificando-se que a intervenção da escola perde relevância “à medida em que os estudantes progridem na escolaridade, com a escola a não entender os estudantes mais avançados como leitores ‘em construção’”.

Por seu turno, pais e professores também “parecem entender que os leitores são feitos de uma vez para sempre nos primeiros anos de escolaridade e que a partir daí a questão é tão só a de usar esse ganho” (*idem*: 146), pelo que deixam de atribuir relevância à motivação para a leitura, essencial no processo de construção do leitor.

É então fundamental que se assuma que os jovens não lêem porque não gostam e não gostam porque nunca lhes proporcionaram experiências suficientemente positivas que os motivassem a continuar a ler (Pennac, 1993: 28).

Depois de assumida esta realidade, é essencial a tomada de medidas que visem inverter essa situação, no sentido de formar jovens mais incentivados para a leitura e de promover leituras relevantes através de momentos significativamente positivos de leitura.

Neste sentido e relativamente ao contexto escolar, é importante que as escolas alarguem as atividades de promoção da leitura a todos os ciclos de escolaridade, assumindo a pertinência de os alunos mais velhos adquirirem hábitos de leitura de forma contínua e de beneficiarem do contacto com a leitura de forma mais apelativa (Castro & Sousa 1998: 146).

Já no que respeito diz à promoção da leitura em contexto de aula, será importante adotar medidas diversificadas que visem “evitar que el aprendiz lea sólo por ‘obligación’, para obedecer al docente” (Cassany, 2006: 72-73). Assim, será relevante começar por considerar os ritmos e as preferências individuais dos alunos, ou seja, se um aluno se sente mais confortável ao ler em voz alta, não deve ser obrigado a realizar leituras silenciosas, da mesma forma que se ele necessita de reler o texto para sentir que realizou a leitura, também não deve ser impedido de o fazer.

De forma a trabalhar os textos com mais interesse, deve também ser dada importância às atividades que antecedem a leitura dos mesmos, na medida em que estas “tienen mucha importancia porque preparan al aprendiz para leer” (Cassany, 2006: 71). Por este motivo, convém que os textos levados à aula reúnam condições de autenticidade, interesse e familiaridade para os alunos, de forma a que eles se aproximem do texto de forma voluntária.

Como defende o autor, os textos devem ser sempre trabalhados com objetivos específicos e associados a uma tarefa pertinente e precisa, que deve ser explicitada de forma concreta, para que o aluno/leitor possa participar em todo o processo de forma mais efetiva. Assim,

“cada escrito debe asociarse con una instrucción, con una actividad concreta y clara. La tarea debe formularse previamente a la lectura, precisamente para establecer una ‘motivación y un contexto’. (...) Propósitos de este tipo suelen actuar como motivación para leer. Crean un vacío de interés, una incógnita que el aprendiz debe resolver leyendo el escrito. Al plantear la tarea en primer lugar, la lectura adquiere sentido. Leer y releer se convierten así – como en la vida real – en el medio para resolver cosas” (Cassany, 2006: 72-73).

Nestas aulas de língua (materna e estrangeira), também é fundamental trabalhar os textos e as obras destacando sobretudo a mensagem do autor e não tanto as regras gramaticais com as quais ganhou vida, atribuindo assim mais destaque ao conteúdo do que à forma dos mesmos, sob pena de o leitor associar exclusivamente o texto a uma condição

fechada, o que limitaria o desenvolvimento da sua motivação e da sua competência enquanto leitor ativo.

A partilha, pelo professor com os seus alunos, das suas experiências de leitura mais e menos positivas, do momento em que sentiu que gostava de ler, do livro que considera o mais significativo também provocará entusiasmo e interesse no outro e, quiçá, este se motive a partilhar também os seus momentos a sós com os livros. Pennac (1993: 77) defende esta ideia e refere que a motivação só será promovida “se, em vez de exigir *leitura* o professor decidir de repente *partilhar* o seu prazer de ler”.

É também indispensável ter em consideração que ler não é avaliar e, por este motivo, os textos e as obras trabalhados em contexto de sala de aula não devem incutir no aluno o receio de não ter aprovação à disciplina, mas possibilitar-lhes momentos de alargamento intelectual e cognitivo. É lógico que as habilidades desenvolvidas pelo leitor devem ser objeto de análise e registo, mas não deve nunca impor-se a avaliação da compreensão do texto ao prazer de o ler, uma vez que

“ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência (...) se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas” (Pennac, 1993: 53).

Com a adequada aplicação destas estratégias será possível consciencializar o leitor das suas preferências de leitura e das representações que ele tem acerca da sua predisposição para ler determinados géneros textuais. Na realidade, só indo ao encontro da sua natureza, se poderá promover nele a vontade de ler, o que o ajudará a edificar-se enquanto leitor mais ativo e capaz.

Neste sentido e considerando a importância deste elemento (a motivação) no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos, a presente intervenção pedagógica visou, além de outros objetivos, a promoção do interesse dos mesmos para a leitura de obras específicas. Para esta promoção, foram propostas atividades de motivação na fase de pré-leitura das obras e dos textos, que englobaram o aluno, a mobilização dos seus conhecimentos prévios e a associação dos textos com as suas experiências pessoais, de forma a que a leitura se apresentasse, para ele, como algo familiar e próximo da sua realidade, como, de resto, se poderá comprovar no segundo capítulo do presente relatório, nomeadamente nas secções 3.4.1. a 3.4.4.

Na medida em que motivação e desenvolvimento da competência de leitura são conceitos que se interrelacionam – quanto mais incentivados os alunos, mais facilmente são alcançados os objetivos de leitura –, será agora exposta a forma como ambos foram integrados no contexto da presente intervenção.

2.2. A compreensão leitora em contexto de sala de aula

Considerando a definição de Castro & Sousa (1998:97), a compreensão leitora engloba não apenas um complexo conhecimento interno e externo da estrutura da língua mas também do contexto situacional e específico onde determinado texto se encontra inserido.

Como afirmam os autores, esta habilidade

“não se pode entender pelo conceito chomskyano de competência linguística que se resume à capacidade do falante (...) para produzir e compreender frases bem formadas da língua (...). A competência do leitor manifesta-se pelo seu conhecimento do sistema da língua, isto é, do seu léxico e da sua gramática, mas também por todo um conhecimento relativo tanto ao contexto de situação (as condições externas em que é produzido e interpretado), como ao contexto, ou seja, às propriedades internas do texto”.

Assim e para que esta conceção de competência de leitura seja, efetivamente, posta em prática na sala de aula pelo professor de línguas (materna e estrangeira), é indispensável que se considere o alargamento dos saberes a situações reais de utilização desses mesmos conhecimentos, para que as aprendizagens sejam concretas e proveitosas.

Neste sentido, a constante aprendizagem da língua, quer materna quer estrangeira, não pode ser pautada exclusivamente por princípios e regras linguísticas, mas pela articulação destas com a aquisição de competências estratégicas que dotem o aluno/leitor quer de capacidades para o uso eficaz da língua, quer de habilidades sociais que culminem na sua inserção na sociedade como cidadão ativo.

Para confirmar esta ideia, Sousa (1993: 16) defende que

“a finalidade do ensino/aprendizagem da língua não pode ser, unicamente, promover nos falantes/alunos uma boa consciência linguística, fundada num saber teórico, mas sim desenvolver uma competência que integre o conhecimento de todos os parâmetros reguladores dos usos (não só os gramaticais) e as capacidades para usar esse conhecimento”.

Neste sentido e aprofundando as estratégias que foram aplicadas no contexto desta intervenção para um mais completo desenvolvimento da competência de leitura dos alunos/leitores, importa ainda referir a pertinência de contemplar a análise de um texto/obra

em contexto de aula, de forma a garantir a avaliação da sua compreensão em tempo real. Desta forma, com a presença do professor e dos colegas e através da partilha das suas impressões, cada aluno pôde enriquecer o processo de construção de sentidos do texto e analisá-lo de forma mais autónoma e abrangente. Esta forma de trabalhar o texto mostrou-se significativa tanto no desenvolvimento daquela competência como na motivação dos alunos, uma vez que, através da contribuição livre mas orientada de todos os leitores, não se verificou uma total imposição de sentidos, onde o aluno ocuparia um lugar constrangedor e passivo de mero ouvinte, mas foi visível e praticada a interpretação de um “texto aberto, que permite/exige intersecções dos mundos dos sujeitos, de outros discursos” (*idem*: 19), onde a voz do aluno se mostrou fundamental para a atribuição de significados efetivos e alargados ao texto que se leu e se trabalhou.

É ainda neste contexto de aplicação de medidas associadas à construção de melhores leitores que se apresenta indispensável considerar três elementos em interação no processo de leitura: o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993: 21). A partir da integração destas três variáveis foi possível aplicar as estratégias descritas anteriormente e conceptualizar de modo mais completo um modelo de compreensão na leitura que prevê a descodificação, interpretação e construção dos sentidos textuais.

Assim, o primeiro elemento a considerar (o leitor) representa o mais complexo dos três, na medida em que se contempla a sua dimensão humana, nomeadamente “tudo o que o sujeito é e sabe sobre o mundo, assim como tudo o que faz durante a leitura para entender o texto” (Colomer, 2003: 165). Estes conhecimentos que o leitor detém (sejam eles declarativos, académicos ou empíricos) ocupam um lugar fundamental no processo de compreensão do texto analisado, uma vez que, dependendo do seu carácter, riqueza e estrutura, irão possibilitar a aquisição de novos conteúdos e a possibilidade de os moldar e estruturar de acordo com aqueles que já detinham (Consejo de Europa, 2002: 11). Assim, quanto mais completos e alargados forem os conhecimentos já possuídos pelo leitor antes de ler o texto, mais facilmente se concretizará o processo de análise e de entendimento do mesmo.

A complexidade desta variável é também visível quando se consideram as três dimensões pressupostas no *Plano Curricular do Instituto Cervantes*, que prevê que o aluno desempenhe, em simultâneo, o papel de agente social (sabendo comunicar de forma eficaz

em situações reais), de falante intercultural (compreendendo e respeitando as demais culturas) e de aprendente autónomo (responsabilizando-se pelo seu próprio processo de aprendizagem) (Instituto Cervantes, 2006: s/p).

A segunda variável (o texto) também se integra no modelo de compreensão, sendo necessário reconhecer que tanto a intenção do autor e o género literário como a estrutura do texto e o seu conteúdo são condicionantes da compreensão dos leitores, na medida em que estes “se comportam de maneira diferente segundo os textos que lhes são apresentados”. Neste sentido, é possível concluir-se que esta variável representa “o material a ler”, devendo este ser considerado sob três aspetos principais, que poderão influenciar o leitor no momento de ler o texto, dependendo da sua predisposição para trabalhar determinada especificidade textual (Giasson, 1993: 36-37).

Por último, é imperativo considerar a variável contexto na competência de leitura, já que, dependendo de todas as condições nas quais o leitor se encontra quando estabelece contacto com o texto, ele representa um elemento que pode favorecer ou dificultar a perceção de um determinado sentido do texto. Assim, pode considerar-se que esta variável “compreende as condições de leitura, tanto as que o próprio leitor determina (a sua intenção, o seu interesse pelo texto, etc.) como as derivadas do meio social, as quais, no caso da leitura escolar, são normalmente as que o professor define (uma leitura partilhada ou não, silenciosa ou em voz alta, o tempo disponível, etc.)” (Colomer, 2003: 165-166).

A interação entre estas três variáveis culminará numa melhor compreensão textual e edificará uma nova forma de realizar diagnósticos no âmbito do desenvolvimento da competência de leitura nas aulas de línguas, pelo que “deve zelar-se pela sua articulação nas actividades escolares” (*idem*: 166). Como esclarece Giasson (1993: 24), “a partir deste modelo, não se voltará a dizer ‘este aluno tem problemas de compreensão’, mas ‘este aluno, perante tal tipo de texto e em tal contexto, compreende de tal modo’”, levando, conseqüentemente, a uma posterior intervenção prática mais direccionada para cada tipo específico de necessidade dos leitores/alunos.

Esta especificidade da competência de leitura, segundo os estudos relacionados com a investigação educativa da leitura, requer que a sua aquisição integre a

“necessidade de relacionar o uso da leitura, dotada de objectivos, com o ensino de formar, de encarar a compreensão de todo o tipo de textos e com o treino de capacidades específicas, de tal forma que hoje tudo isto resulta perfeitamente acessível na prática escolar” (Colomer, 2003: 165).

É, então, neste contexto escolar que as práticas textuais associadas ao texto, que têm vindo a sofrer modificações que se encontram na ordem de “motivos pedagógico-didáticos”, consideram fundamental o diálogo interativo entre professor e alunos, de modo que a partilha e a negociação de perspetivas enriqueça a construção do texto. Assim e segundo Sousa (1993: 15),

“é no interior da aula, pelo que aí se diz e, sobretudo, pelo modo como se diz que, em grande parte, acontece ou não aprendizagem, que se decide do sucesso ou não. A interação verbal entre professor e alunos é o processo educativo por excelência (...) [, ou seja,] comunicar é, simultaneamente, meio e fim da aprendizagem”.

Contudo, para que seja possível a implementação de um trabalho rentável em contexto de sala de aula, o importante é conceber a competência de leitura como a integração do leitor de forma ativa no trabalho a realizar com o texto, de forma a que seja ele o descodificador da mensagem textual e o construtor dos sentidos do texto, ativando, para isso, “os seus conhecimentos, a sua intenção e outros elementos do contexto” (Giasson, 1993: 18-19).

De forma resumida, pode concluir-se que as práticas textuais em contexto de sala de aula não devem incluir a passividade do aluno através da imposição de sentidos atribuídos pelo professor a um determinado texto, mas contemplá-lo como centro do processo de aprendizagem, onde ele deverá desenvolver capacidades de autonomia, de reflexão e espírito crítico, no sentido de desenvolver a sua competência de leitura e a sua motivação para o estudo dos textos.

Neste contexto e por se considerar pertinente um correto desenvolvimento desta competência, a presente intervenção pedagógica visou, como já referido, a integração do aluno de forma ativa nas diferentes atividades textuais, proporcionando momentos de partilha das suas impressões pessoais e de reflexão coletiva, de modo a construir aprendizagens mais significativas, como se poderá comprovar no terceiro capítulo do presente relatório.

2.3. A motivação e a competência de leitura no âmbito da Intervenção Pedagógica

Intitulado “A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas”, o Projeto de Intervenção elaborado no início do ano letivo teve como finalidade primeira trabalhar e desenvolver, em contexto de sala de aula, estes dois aspetos – a motivação e a competência de leitura.

Atendendo a que a referida intervenção teve como público-alvo duas turmas distintas do Ensino Secundário (12º ano, relativamente à língua materna [Português] e 11º ano, no que respeito diz à língua estrangeira [Espanhol]), importa justificar a escolha realizada à luz da pertinência de trabalhar a competência de leitura nestes níveis de ensino, bem como explicitar a forma como estes dois elementos foram explorados ao longo de toda a prática pedagógica.

Assim, no âmbito da motivação para a leitura em contexto escolar, esta apresenta-se como uma questão emergente a ser trabalhada nas escolas, uma vez que, cada vez mais, se assiste ao afastamento dos alunos/leitores da atividade da leitura para privilegiarem outro tipo de atividades, mais dinâmicas, atrativas e socialmente consideradas “atuais” pelos jovens.

Embora seja verdade que o *boom* tecnológico possa estar relacionado com este afastamento, não se pode ignorar que este é também condicionado pelo grau de dificuldade das atividades solicitadas no âmbito da leitura em contexto de sala de aula, que terá como consequência momentos agradáveis ou entediantes, dependendo do carácter das mesmas.

Neste sentido, e perante a forma como a leitura é, muitas vezes, exercitada na sala de aula, os alunos não se sentem incentivados a estabelecer um contacto com os textos quando estes são trabalhados de forma mecânica e repetitiva.

Assim, poderá afirmar-se que o facto de as obras apresentadas aos alunos não corresponderem aos seus interesses e o facto de o processo de leitura contemplar momentos essenciais mas complexos de ativação de conhecimentos, concentração, atenção, reflexão e aplicação prática poderá estar na origem da falta de motivação para leitura, pois leva a um enfraquecimento desta atividade frente a outras de carácter mais mecânico.

Desta forma e com o objetivo de construir leitores voluntários, interessados, motivados e autónomos, é essencial que se desenvolva o gosto pela leitura.

Na defesa desta ideia, Silva *et alli* (2009: 5) referem que “o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que [é necessário] manter viva a vontade de querer ler [para] que as experiências de leitura sejam gratificantes” e, consequentemente, aumentem a motivação dos alunos para a leitura de outros textos.

No desenvolvimento desta motivação, é necessário que o professor desempenhe um papel central, na medida em que “dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o

percurso escolar” (*ibidem*). Neste sentido, ele deve, simultaneamente, transmitir aos seus alunos a importância do processo de aprendizagem na construção de bons leitores e, para isso, deve assumir o erro deles como um passo natural e inerente a todo este processo.

Sobre o papel central desempenhado pelo professor, Castro & Sousa (1998: 68) sustentam que

“apenas se espera que, para além de um profundo conhecimento e gosto pelos textos a estudar, conheça, também profundamente, o nível de leitura dos alunos; que assuma, por sua vez, o papel de ‘respondente/informante’ de forma a contribuir para o alargamento de conhecimentos específicos sobre a língua e sobre a literatura; espera-se, sobretudo, que encare de forma positiva as respostas ‘erradas’, uma vez que, ao explicitarem uma dificuldade, são os momentos ideais para a aprendizagem”.

O papel do professor deve, então, passar pela proposta de tarefas significativas, que contenham algum sentido para os alunos, de forma a que eles se sintam ao mesmo tempo confiantes e desafiados a alcançar o sucesso na realização dessas atividades.

Consideradas estas ideias, concluiu-se que o ensino da leitura deverá integrar, neste contexto de intervenção, a motivação e o prazer de ler, fator que promoverá o incentivo e a procura de outras leituras. Citando Machado (1994: 28), para “saber ler, [o] primeiro passo [é] gostar de ler. (...) Sem ensinar o prazer da leitura, não haverá leitura”, ou seja, não descurando nunca a importância do processo de leitura no desenvolvimento cognitivo, é necessário não ignorar a relevância dos fatores afetivos na promoção de uma leitura com mais qualidade.

Assim, serão levadas à aula atividades de motivação para a leitura extensiva de algumas obras, sendo que na turma de Português se motivará para a leitura de obras de carácter obrigatório (propostas pelo programa da disciplina) e na turma de Espanhol a leitura será livre e as obras seleccionadas pelos alunos, como se poderá comprovar no terceiro capítulo deste relatório, nomeadamente na subsecção 3.4.2.

Constatada a importância da motivação para a leitura no âmbito do ensino das línguas, em geral, e neste contexto de intervenção, em particular, destacar-se-á agora a pertinência de se trabalhar, neste mesmo contexto, o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos que representaram o público-alvo desta prática pedagógica.

2.3.1. Os documentos orientadores das disciplinas

No âmbito da competência de leitura, mostra-se essencial começar por mencionar os documentos orientadores nacionais das disciplinas de Português e de Espanhol, bem como as suas finalidades e estratégias no âmbito do domínio da leitura, na medida em que estes descrevem e fundamentam a relevância desta competência no ensino destas disciplinas.

Neste sentido, o *Programa de Português* (do 12º ano de escolaridade) refere como essencial o desenvolvimento da competência de leitura “em vários níveis de proficiência a partir do convívio reflectido com os textos e outras mensagens gráficas”, na medida em que “a compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual” (Coelho *et alii*, 2002: 22).

Aprofundando esta ideia e considerando o relatório PISA, que valida a medição de conhecimentos e competências dos alunos, considera-se que ler se relaciona com:

“a capacidade de descodificar texto escrito, construir sentidos a partir de palavras e estruturas gramaticais, pelo menos a nível superficial. Mas ler para participar eficazmente nas sociedades contemporâneas requer mais do que isto: depende também da capacidade de ler entre as linhas (inferir) e reflectir sobre as intenções e audiências esperadas dos textos; reconhecer os dispositivos usados pelos produtores dos textos para veicular as mensagens e influenciar os leitores; a capacidade de construir sentido a partir das características estruturais e formais dos textos; construir sentidos relacionando os textos com os contextos em que aparecem” (OCDE, 2000: 9).

Para que esta construção de sentido do texto seja realizada de uma forma mais abrangente, e para que a competência de leitura dos alunos seja desenvolvida, todo o processo de trabalho com o texto, em contexto de sala de aula, deve contemplar três fases distintas, referidas por Coelho *et alii* (2002: 23) no programa supracitado:

“no desenvolvimento da competência de leitura, devem ter-se em conta as modalidades, os tipos e estratégias de leitura, pondo em prática as três etapas que podem ocorrer no acto de ler, materializando-se estas em momentos de ‘pré-leitura’, ‘leitura’ e ‘pós-leitura’”.

A primeira fase contemplará os momentos que antecedem a leitura, nos quais o leitor estabelece o primeiro contacto com o texto e onde deve ser indispensável a aproximação do leitor ao texto, quer através da mobilização e ativação dos seus conhecimentos e das suas experiências prévias quer a partir da “interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função” (*ibidem*). Esta fase apresentar-se-á essencial no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos, na medida em que, estando familiarizados com a temática sobre a qual o texto versará, eles poderão construir um

conjunto de ideias prévias sobre tal temática, englobando ao mesmo tempo os seus conhecimentos para que essas ideias sejam construídas de forma sólida e perceptível e, desta forma, compreender melhor o texto que se lhes apresentará no momento seguinte.

A segunda fase englobará a construção de sentidos do texto, que deve ser realizada “através de estratégias adequadas” que visem alcançar a compreensão da mensagem textual (*ibidem*), através da interpretação da mensagem literal e não literal presente no texto.

Por último, a terceira fase inerente ao processo de leitura abrangerá a realização de atividades específicas, no sentido de verificar a efetiva compreensão do texto e a real aquisição de novos conhecimentos realizada nas duas fases anteriores. Com esta última fase, o aluno poderá reconhecer se alcançou a compreensão do texto e, em caso negativo, o professor deverá auxiliá-lo na identificação dos motivos que originaram essa falta de compreensão, para que possam ser estabelecidos procedimentos específicos que visem a superação desse problema.

Ainda no âmbito da competência de leitura, as finalidades do *Programa de Português*, à semelhança das finalidades traçadas para a implementação desta intervenção, centram-se essencial mas não exclusivamente no desenvolvimento de habilidades cognitivas do aluno através da:

“[formação de] leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária; [na promoção do] conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum; [e no acesso ao] desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna” (Coelho *et alii*, 2002: 6).

Com esta promoção de autonomia e de consciencialização sobre o processo de leitura, os alunos poderão desenvolver competências reflexivas que os ajudarão a realizar uma análise/interpretação textual mais rica e, desta forma, a melhor compreender a mensagem subjacente aos textos/obras.

A relevância da competência de leitura também não é ignorada pelo *Programa de Espanhol* (do 11º ano de escolaridade) que pressupõe estratégias específicas para um mais completo trabalho desta competência. Assim, pode ler-se que o aluno, neste âmbito, deve ser capaz de:

“formular hipóteses acerca do conteúdo do texto, uma vez identificado o contexto em que surge, recorrendo a todos os elementos verbais e não verbais; contrastar as hipóteses acerca do conteúdo com o desenvolvimento do texto e confirmar ou corrigir as expectativas iniciais; formular

hipóteses sobre a finalidade do texto [e] confirmá-las ou corrigi-las após a sua leitura; utilizar e identificar estratégias pessoais de leitura para fomentar a [sua] autonomia. (Fernández, 2002: 7).

Neste contexto, as três fases inerentes ao processo de leitura são também contempladas por este programa, que refere a necessidade de um momento prévio à leitura do texto onde devem ser mobilizados ou ativados “os conhecimentos e experiências socioculturais relacionados com o assunto” (*ibidem*), de forma a estabelecer um contacto com o texto; um momento de leitura e de construção de significado do texto, através da utilização de estratégias variadas de leitura; e um terceiro momento de aplicação prática relacionado com a verificação dos conteúdos apreendidos e das aquisições realizadas.

As atitudes a adotar pelos alunos frente a estes momentos de leitura são também contempladas pelo programa referido que constata a pertinência de o leitor:

“reconhecer a capacidade para compreender globalmente textos escritos, sem necessidade de compreender cada um dos elementos do mesmo; mostrar interesse pela leitura em espanhol, a fim de extrair informação e desfrutar da língua; valorizar a leitura como modo de suprir necessidades; e valorizar os seus progressos na compreensão de textos” (*idem*: 8).

No contexto da presente intervenção pedagógica, pretendeu-se consciencializar o aluno sobre a complexidade do ato de ler, ao mesmo tempo que se estabeleceu a leitura por etapas de compreensão, sendo estes dois objetivos alcançados através da integração destas três fases inerentes ao processo de leitura em cada texto/obra trabalhado (Cf. secção 3.4.).

Considerando-se a leitura como “um processo complexo, que se desenvolve gradualmente, segundo várias fases” e constituído por elementos específicos como a “perceção (reconhecimento de palavras), compreensão e interpretação, apreciação e aplicação” (Rebelo, 1993: 41-42), estas três fases foram aplicadas com vista a uma mais alargada construção de sentidos subjacentes a cada texto/obra.

Assim, a primeira fase – pré-leitura – privilegiou a motivação para a leitura dos textos/obras através da ativação/mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos e da sua inserção na construção da aula. Neste contexto, na turma de Português, foram considerados elementos associados à obra que iriam estudar, a época, o autor, o título, as capas das obras e até uma visita de estudo que antecedeu o estudo da obra *Memorial do Convento*. Na turma de Espanhol, esta fase contemplou o destaque de algum elemento simbólico, como o título, o primeiro parágrafo, uma ilustração relacionada ou a visualização de alguns vídeos.

Com esta mobilização, pretendeu-se que o aluno integrasse as suas experiências de vida e os seus conhecimentos, no sentido de predizer ou inferir o conteúdo do texto/obra, para que, desta forma, não estranhassem a sua abordagem e se sentissem mais inseridos na temática a trabalhar.

No que se refere à segunda fase – leitura – foram utilizadas duas estratégias de abordagem textual propostas por Wood (1959) e Oxford (1990) que visam o desenvolvimento da compreensão do texto:

Uma delas – *skimming* – consiste numa leitura diagonal e superficial e tem como finalidade única identificar o assunto do texto. Esta identificação foi facilitada através do destaque de palavras repetidas ou da mesma família, que rapidamente ajudaram o aluno a reconhecer a ideia principal subjacente ao texto. Este método foi mais utilizado nas aulas de Espanhol devido à natureza dos textos que foram levados à aula e também devido ao objetivo predefinido – reconhecer se os alunos captavam a mensagem implícita nos textos trabalhados.

A outra – *scanning* – engloba uma leitura mais pormenorizada do texto e tem como objetivo extrair informação específica. Esta extração foi conseguida sem ler todo o texto, uma vez que o aluno teve conhecimento sobre aquilo que lhe interessa selecionar. Este método foi mais utilizado nas aulas de Português, com o estudo da obra *Felizmente Há Luar!*, onde os alunos responderam a questionários orais e escritos direcionados para a seleção, na obra, de informações concretas.

Neste contexto de intervenção, também foram trabalhadas, nesta fase, estratégias como sublinhar as ideias mais significativas, tirar notas durante a leitura, parafrasear o assunto principal do texto, deduzir o significado de palavras desconhecidas através do contexto em que se encontravam inseridas e também através da associação de ideias.

Por último, no que respeito diz à terceira fase – pós-leitura – as atividades consideradas nesta fase englobaram releitura do texto, a discussão do assunto do mesmo com a turma, partilha da opinião pessoal e crítica do leitor, a formulação e a contestação a perguntas relacionadas com o texto e a verificação da compreensão do texto através de vários exercícios.

Deste modo, pode afirmar-se que nas aulas lecionadas foram contempladas as leituras extensiva e intensiva a partir dos vários textos trabalhados, de forma a dar a conhecer aos

alunos os diferentes modos de se realizar interpretação textual e também com o intuito de lhes possibilitar um contacto com atividades diversificadas.

2.3.2. As dificuldades dos alunos e o relatório PISA 2000

Além dos programas que orientam a lecionação das disciplinas, também as dificuldades apresentadas pelos alunos no domínio da competência de leitura se mostraram um fator tido em consideração para desenvolver esta competência neste contexto interventivo. Assim, ao conter um caráter transversal às diversas disciplinas inseridas no currículo, este fator é considerado uma condicionante no que respeito diz ao sucesso académico destes alunos.

Deste modo, convém analisar brevemente as causas que podem estar na base desse condicionamento do sucesso escolar.

No âmbito da disciplina de Português, através do diagnóstico de necessidades que englobou a análise dos elementos de avaliação do ano letivo transato e do presente ano letivo relativos ao público-alvo desta intervenção, foi possível detetar algumas dificuldades relacionadas com a compreensão na leitura que obstaculizam o desenvolvimento das respostas solicitadas nos momentos de pós-leitura (Cf. secção 3.3.2.1.). Como foi referido no Projeto de Intervenção inicial, tais problemas estão relacionados principalmente com a dificuldade que estes alunos apresentam na realização de leituras diversificadas quer orientadas quer por fruição, o que leva consequentemente a uma dificuldade em analisar e interpretar textos de diferentes géneros; com dificuldades na interpretação do texto, principalmente relacionadas com inferências textuais, com a dimensão simbólica subjacente ao texto, com a relação de conteúdos temáticos e com a análise e interpretação de efeitos estéticos e retóricos que concorrem para desenvolver a capacidade leitora individual, pois enriquecem a análise textual formal e, desta forma, permitem ao aluno uma mais alargada visão e entendimento sobre as mensagens implícitas no texto.

De forma coerente, estas dificuldades, diagnosticadas a partir da análise dos elementos suprarreferidos, apresentam-se semelhantes às últimas conclusões retiradas pelo Gabinete de Avaliação Educacional, aquando da análise dos exames nacionais de 2011, cujo relatório refere que, no domínio da leitura:

“os alunos revelam grandes dificuldades quando a resolução do item exige mais do que aquilo que está explícito no texto, isto é, quando se exige inferência ou avaliação da informação. Esta

dificuldade poderá estar relacionada com eventuais procedimentos de leitura orientada, que apresentam ‘leituras corretas’, sem que os alunos sejam suficientemente implicados na discussão e na explicitação de leituras pessoais. (...) Neste domínio [da leitura], importará [também] reforçar o trabalho relativo ao léxico, à identificação de sentidos explícitos no texto, à realização de inferências e ao posicionamento crítico face aos textos lidos” (Sousa, 2011: 47).

Relativamente à disciplina de Espanhol, os elementos de avaliação do ano letivo transato e presente foram também analisados, sendo que as principais conclusões se relacionam com algumas dificuldades de compreensão, nomeadamente na leitura metódica de diferentes tipos de texto, na interpretação de textos escritos complexos (como os textos literários) e nas inferências textuais, tal como havia sido descrito no Projeto de Intervenção (Cf. secção 3.3.2.1.). De forma pertinente, também estas dificuldades se aproximam das conclusões presentes no relatório dos exames nacionais de 2011, no que se refere ao domínio da leitura no âmbito desta disciplina. Assim:

“os itens em que os alunos revelaram pior desempenho foram os itens 4.3. (...) e 9. (...) O item 4.3., que tinha como suporte um texto literário, revelou alguma complexidade, uma vez que os alunos deveriam (...) inferir o sentido do título do texto, interpretando-o, o que implicava várias operações cognitivas (...). O item 9., um item de construção de resposta extensa, envolvia um produto escrito (...) [onde] os alunos deveriam identificar, compreender e interpretar a mensagem, organizar e planificar a mensagem e produzir um texto com coesão, coerência e correção” (*idem*: 19).

Fundamentada a opção descrita inicialmente em termos de documentos orientadores específicos, importa agora referir a forma como a mesma foi trabalhada ao longo de toda a intervenção pedagógica.

2.3.3. Os distintos tipos de leitura

Atendendo ao nível de escolaridade do público-alvo, concluiu-se que a competência de leitura se desenvolveria no segundo nível proposto por Rebelo (1993: 42) – a *leitura de compreensão*, na medida em que o primeiro nível (a *leitura elementar*) se situa no momento de iniciação à leitura, pertinente para outros ciclos de escolaridade.

Assim, considerando que “ler é compreender a linguagem escrita e reagir a ela – reagir no sentido amplo de compreender, tanto de modo literal como interpretativo”, o foco deste domínio, neste contexto de intervenção, relacionou-se com a *leitura de compreensão* que “é não só posterior à elementar, que ela pressupõe como condição, como também difere nas suas características e objectivos: ler palavras, frases e textos, para entender-lhes o significado,

interpretando-os e apreciando-os e servindo-se da sua mensagem para adquirir e criar conhecimentos” (*ibidem*).

Ao analisar as características das duas turmas que representam o público-alvo desta intervenção, concluiu-se que o desenvolvimento desta competência se trabalharia em dois estádios específicos de competência (Chall, 1983 *apud* Rebelo, 1993: 47-48). Na turma de Português, por se tratar da língua materna num nível bastante avançado, será privilegiado o *assumir pontos de vista múltiplos*, o que consiste “em aprender a analisar textos complexos, focando aspetos da interpretação literal, inferencial e crítica, de modo a compreendê-los e a desenvolver opiniões próprias e a formar um juízo crítico acerca deles”. Na turma de Espanhol, por representar uma língua estrangeira num nível considerado intermédio (Nível B1), será destacado o estágio *construir e reconstruir*, que consiste em “aplicar as competências de leitura, até agora adquiridas, nas situações do dia a dia (...) para adquirir novos conhecimentos, participar na vida social e cultural de modo activo, discutindo, criticando e emitindo opiniões próprias” (*ibidem*).

Neste sentido e uma vez que a natureza e o nível de cada língua pressupõe conhecimentos linguísticos e níveis de compreensão estratégica diferentes, importa também referir que o trabalho da competência de leitura será trabalhado nas duas turmas com textos e obras de carácter e dificuldade distinta. Assim, na turma de Português será trabalhada a obra *Felizmente Há Luar!*, proposta pelo programa da disciplina, enquanto na turma de Espanhol serão trabalhados os sete livros que compõe a coleção *Manolito Gafotas*, levados pela professora estagiária para a aula e escolhidos, de forma livre, pelos alunos.

Considerando então, neste contexto de intervenção, que a leitura pressupõe “algo más que descifrar el significado de las palabras, [o sea,] es una experiencia social que implica al autor y al lector” e que o objetivo do processo de leitura prevê que “los estudiantes dejen de ser simples ‘descifradores’ de un mensaje para convertirse en ‘lectores pensantes’ (...), individuos escépticos, vitales y desafiantes” (Sarramona, 1990: 103), concluiu-se que a intervenção em ambas as turmas deveria englobar dois tipos de leitura distintos: a leitura interativa e a leitura crítica, ambas propostas por este autor.

Assim, com a leitura interativa, considera-se que o texto não é um objeto fechado e impositivo, ou seja, reconhece-se adequada uma interação entre estes dois elementos para que se possa assegurar uma compreensão na leitura mais eficaz.

Nas palavras do autor:

“La lectura es una forma de comunicación y la comunicación lleva consigo la expresión y el contacto social. Una vez que se ha dominado el proceso de descodificación y éste se produce de una manera fácil y automática, la lectura se convierte en pura, pero no simple, interacción entre el lector que recibe un mensaje y el emisor de ese mensaje (*idem*: 9)”.

Com a leitura crítica e como complemento do primeiro tipo de leitura referida, o leitor pôde ter uma voz ativa relacionada com os diversos textos bem como partilhar a sua opinião pessoal para enriquecimento e estímulo coletivo. Este tipo de leitura, apesar de presente no estudo das obras literárias, através dos Diários de Leitura e dos momentos disponibilizados para a partilha das impressões de leitura dos textos e das obras, foi mais visível na análise dos diversos textos icónicos (imagens e *cartoons*) trabalhada em contexto de sala de aula.

Para validar a importância da leitura crítica no ensino das línguas, o autor refere que:

“no hay que contemplar la lectura como una experiencia siempre igual, [pues] cada mensaje plantea a cada lector nuevos problemas de comprensión, implicación, evaluación y aceptación, y cada uno lo recibe de manera diferente a los demás. “Así, gracias a una comprensión más amplia del proceso de emisión-recepción del mensaje, podrán los estudiantes acometer con espíritu crítico la lectura de todas las formas de comunicación” (*idem*: 7).

Resumindo, tendo a leitura uma ligação com as habilidades cognitivas do ser humano (ler, compreender e interpretar), é necessário reconhecer as diferenças existentes entre os elementos que compõem um determinado público-alvo. Identificando estas particularidades, nomeadamente as mais direcionadas para o grau de motivação individual e para competências específicas de leitura, será pertinente desenvolver e aplicar estratégias adequadas à uniformização destes dois conceitos – motivação e competência de leitura – de forma a desenvolver, não um grupo homogéneo, mas uma uniforme vontade de ler e um constante gosto pela leitura.

Assim, será fundamental englobar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, dando importância a todas as suas dificuldades e reconhecendo todos os seus sucessos, ao mesmo tempo que será imprescindível aplicar as estratégias referidas ao longo deste capítulo, de forma a ajudar o aluno a entender a leitura como um processo global e não como um produto acabado.

III. Intervenção Pedagógica

Este capítulo sobre a intervenção pedagógica apresenta a atividade prática levada a cabo ao longo do presente ano letivo e centra-se na implementação do Projeto de Intervenção intitulado “A motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas”.

Na medida em que se reconhece que uma intervenção no âmbito da metodologia de investigação em ação deve contemplar ciclos de análise, ação e reflexão, foram delineadas, para este processo interventivo, três fases que se complementam: fase de diagnóstico, fase de intervenção e fase de avaliação.

No sentido de apresentar e aprofundar cada uma destas fases, o presente capítulo subdivide-se em três partes principais, nas quais se salienta o contributo de cada fase no desenvolvimento da ação pedagógica.

Assim, o primeiro subcapítulo destaca os instrumentos utilizados na fase de diagnóstico com o objetivo de realizar o levantamento de necessidades dos grupos-alvo, no sentido de decidir a competência de língua a ser trabalhada com as duas turmas.

O segundo subcapítulo integra a descrição e a fundamentação da ação pedagógica levada a cabo em contexto de sala de aula, com o intuito de promover nos alunos a motivação para a leitura e de desenvolver neles competências de leitura, através de uma prática diversificada, orientada e aproximada das características dos alunos de ambas as turmas.

Por último, o terceiro subcapítulo engloba uma análise dos resultados obtidos com a implementação das duas fases anteriores, onde se regista uma evolução dos alunos através da comparação de instrumentos de investigação relacionados com a leitura e com o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Antes da apresentação destes três capítulos, é fundamental referir e descrever o contexto educativo no qual a intervenção foi implementada, salientando-se a importância da Escola e a especificidade das Turmas em questão.

3.1. A Escola

A implementação da intervenção que será descrita e analisada no presente relatório teve lugar na Escola Secundária de Penafiel.

Nesta instituição pública de ensino, que disponibiliza educação e formação ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário, é possível contabilizar, de acordo com a Inspeção-Geral da Educação (2010: 3), um corpo docente constituído por 165 elementos, um corpo não docente formado por 46 funcionários e um total de 1804 alunos distribuídos por 77 turmas distintas.

Importa referir também que esta escola recebeu a intervenção do Programa de Modernização do Parque Escolar no ano de 2008, da qual resultou a remodelação dos seus espaços exteriores (zonas de lazer e desportivas) e interiores (salas de informática, espaços destinados ao estudo e às refeições dos alunos e criação de espaços para docentes, remodelação do pavilhão gimnodesportivo e construção de um novo ginásio). Esta intervenção modernizou a estrutura da instituição, consequência esta que justifica, em grande medida, a procura cada vez maior do público, já que passou a dispor de recursos e equipamentos mais inovadores, capazes de responder aos interesses de toda a comunidade escolar.

Esta procura relaciona-se também com o dinamismo e com a criatividade inerentes a este estabelecimento de ensino, uma vez que o mesmo propõe um conjunto muito variado de atividades mensais que promovem a integração de toda a comunidade escolar, de forma a promover “o desenvolvimento pleno do jovem, a [sua] preparação no exercício da cidadania e a sua qualificação no mundo de trabalho” (Escola Secundária de Penafiel, 2007-2011: 20).

A transformação desta instituição numa *Escola de Excelência* é também a principal finalidade do Projeto Educativo (*idem*: 13) desta Escola, que, ao assumir-se “um processo em permanente construção e avaliação”, que “define as opções da Escola quanto ao ideal da educação, as metas e as finalidades a perseguir e as políticas a desenvolver”, privilegia a aprendizagem integrada “do saber, do saber-fazer e do saber estar e sentir”.

É neste contexto educativo que se encontram inseridas as duas turmas que a seguir se apresentam e nas quais se implementou a intervenção ao longo do presente ano letivo.

3.2. As Turmas

Os principais destinatários desta intervenção pedagógica são os alunos do 12º E do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias – relativamente à turma de Português – e os alunos do 11º I do Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas – no que diz respeito à turma de Espanhol.

A partir da análise da ficha biográfica dos alunos de ambas as turmas e com as informações fornecidas pelas respetivas Diretoras de Turma foi possível traçar uma breve caracterização global do público-alvo ao qual se dirigiu esta intervenção. No entanto, devido a conclusões incompletas e insuficientes, esta caracterização foi aprofundada através da aplicação de vários instrumentos de recolha de informação, que serão posteriormente apresentados e descritos na secção 3.3.2. do presente capítulo.

Relativamente à turma de Português, esta é composta por 24 elementos (4 do sexo feminino e 20 do sexo masculino) e a média de idades considerada no início do presente ano letivo era de 16.7 anos.

As preferências em contexto de sala de aula destes alunos centram-se nas aulas em que os professores lecionam tendo em conta as suas necessidades, nas quais há a possibilidade de realizarem trabalhos em grupo bem como nas quais têm a oportunidade de participar ativamente.

Ainda no contexto das suas preferências, privilegiam nos professores a justiça, a simpatia e a compreensão como qualidades fundamentais para promover o bom funcionamento das aulas.

Justificando as dificuldades na aprendizagem das diversas disciplinas, os alunos apontam como principais causas a demasiada rapidez no tratamento dos vários assuntos, a falta de compreensão das explicações dos professores, a pouca atenção que demonstram nas aulas e o pouco tempo de que dispõem para realizar os exercícios propostos.

Apesar das dificuldades mencionadas, nenhum aluno desta turma refere qualquer ajuda ou apoio durante os momentos de estudo e todos, sem exceção, demonstram a intenção de prosseguir estudos no Ensino Superior, revelando algum interesse por futuras aprendizagens.

No que respeito diz à turma de Espanhol, esta é composta por 24 elementos (20 do sexo feminino e 4 do sexo masculino) e a média de idades considerada no início do presente ano letivo era de 16 anos.

Em contexto de sala de aula, são privilegiados os momentos em que há a oportunidade de trabalharem em grupos, mas também confessam gostar de participar ativamente nas aulas e, em particular, de expor temas aos colegas da turma (apresentar trabalhos).

De forma similar à turma de Português (talvez pela proximidade da faixa etária ou do ano de escolaridade), estes alunos privilegiam, no professor, qualidades como a compreensão, a simpatia, a amizade e a justiça para garantir o bom funcionamento das aulas.

Como razões para eventuais dificuldades, os alunos apontam a pouca atenção que têm nas aulas, a não compreensão das explicações dos professores, a demasiada rapidez no tratamento dos assuntos bem como o pouco tempo de que dispõem para praticar os exercícios solicitados.

No entanto, de forma semelhante à turma de Português, nenhum aluno refere qualquer ajuda ou apoio nos momentos em que se dedica ao estudo e todos, sem exceção, demonstram a intenção de prosseguir estudos no Ensino Superior, revelando algum interesse por adquirir futuros conhecimentos.

3.3. Fase de Diagnóstico

Esta primeira fase da intervenção pedagógica – a observação das aulas das orientadoras cooperantes de Português e de Espanhol – teve o seu início no final de setembro de 2012 e término em meados de janeiro de 2013, englobando a assistência semanal a dois blocos de 90 minutos em cada disciplina.

Como principais finalidades desta fase apontam-se o estabelecimento de um primeiro contacto com ambas as turmas; a observação das aulas e da metodologia das docentes a fim de registar essa observação para uma posterior análise da mesma; a reunião de informação válida sobre ambas as turmas, que englobará a caracterização dos alunos e o levantamento das suas principais dificuldades e interesses, de forma a identificar a competência de língua que se deveria trabalhar com este público-alvo; aplicar instrumentos para apurar resultados significativos no domínio dessa competência para, posteriormente, delinear estratégias que visem minorar as dificuldades diagnosticadas; e, por último, refletir sobre a prática docente em contexto de sala de aula e sobre a pertinência desta primeira fase da intervenção.

3.3.1. Observação das aulas

Na medida em que se considera que esta fase desempenha “um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem”, o registo destas observações foi considerado um contributo relevante, uma vez que, por um lado, constituiria “uma fonte de motivação e inspiração” para o professor observador (Reis, 2011: 11) e, por outro, representaria uma aproximação às características e às dificuldades dos alunos, tornando mais fácil a posterior delineação de uma intervenção mais próxima da sua realidade.

Assim, o material privilegiado no registo das observações das aulas refere-se a uma grelha adaptada de Reis (2011: 40-48) que engloba elementos relacionados com o professor (estratégias e metodologia de ensino, organização e gestão das aulas, postura, qualidade da interação com os alunos, recursos utilizados e competências trabalhados.)

Depois de analisada a grelha, concluiu-se que a mesma não cumpria os objetivos pretendidos, na medida em que se apresentava muito extensa e apenas direcionada para um dos intervenientes (o professor), o que não correspondia à realidade da sala de aula, uma vez

que o aluno desempenha um papel ativo e central no processo de ensino-aprendizagem e, por esta razão, deveria ser incluído e privilegiado no registo das observações.

Desta forma, optou-se por realizar alterações na grelha original, introduzindo elementos direcionados para a reunião de um maior e melhor conhecimento do público-alvo nesta primeira fase da intervenção, como demonstra a versão final desta grelha (Cf. Anexo 1).

3.3.1.1. Turma de Português

Referindo, em primeiro lugar, a prestação e a metodologia da docente responsável por esta disciplina, verificou-se uma preocupação em relacionar os conteúdos das aulas não só com momentos letivos anteriores, mas também com os anos letivos anteriores, no sentido de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, e em utilizar recursos claros, diversos e atuais (como o computador, a imagem, o vídeo, o esquema e a síntese) para abordar os conteúdos literários bem como usar uma linguagem clara e adequada ao nível de ensino dos alunos.

Reconheceu-se também o cuidado em não discriminar os diferentes alunos e o esforço por encorajar as suas intervenções, na medida em que a docente solicitou sempre a participação de todos, atribuiu, de forma constante, um reforço positivo e englobou, posteriormente, os seus contributos na abordagem das aulas. Constatou-se, neste contexto, que os alunos que apresentavam classificações sumativas mais baixas eram incentivados a participar de forma mais constante, com o intuito de se verificar se a abordagem dos conteúdos estava a ser apreendida por eles de forma correta.

No sentido de uma mais completa construção das aprendizagens nas diferentes abordagens dos conteúdos, verificou-se, na maior parte das vezes, a integração de todas as competências da língua, havendo, contudo, uma maior incidência na competência de leitura, devido ao facto de os conteúdos programáticos deste ano de escolaridade se centrarem essencialmente em abordagens literárias.

Em segundo lugar, no que respeito diz ao segundo interveniente no processo de ensino-aprendizagem – os alunos –, apesar de assumirem que o Português não representa a sua disciplina favorita, a grande maioria apresentou um incentivo razoável na exploração dos conteúdos e uma regular e nítida descontração durante as aulas, manifestando-se, por isso,

bastante interventivos e colaborativos com a docente, não apresentando inibições na hora de solucionar uma dúvida ou de pedir um esclarecimento adicional.

Foi também possível constatar que estes alunos sentiam os seus contributos valorizados e integrados nas aulas, o que promoveu o desenvolvimento da sua motivação, pois mostravam-se incentivados a partilhar as suas opiniões com a turma, revelando-se atentos e respeitando as diferentes opiniões dos colegas.

Em consequência do trabalho da docente, e porque o professor faz o aluno, pôde concluir-se que os alunos desta turma aceitavam de forma positiva as suas estratégias e solicitações e expunham de forma clara as suas dúvidas e dificuldades, já que se verificou uma atitude ativa e um esforço coletivo na superação de alguns impedimentos, como a inferência de sentidos implícitos e a compreensão de textos literários mais complexos.

Destacando, por último, a forma como a motivação e a competência de leitura foram trabalhadas nas aulas de Português, importa começar por referir que esta competência foi privilegiada nas abordagens literárias pressupostas no programa desta disciplina para este ano de escolaridade.

Neste contexto, pôde constatar-se que as leituras em silêncio e em voz alta de diversos textos bem como a posterior análise textual realizada através de questionários direcionados para a verificação da compreensão dos textos representou o centro das atividades do domínio da leitura.

Além do trabalho com o texto literário, foram também contempladas atividades de motivação para a leitura, que incidiram principalmente na exploração de diversificados textos icónicos, como imagens, vídeos, documentários, reportagens, esquemas e *cartoons*. A análise destes textos considerou sempre a formação para a cidadania, no sentido de promover um mais completo enriquecimento dos conhecimentos dos alunos.

Durante a realização destas últimas atividades (motivação), os alunos não apresentaram problemas significativos, na medida em que intervieram de forma constante e oportuna, ao mesmo tempo que demonstraram possuir consciência cívica e sensibilidade para as temáticas sociais abordadas.

No entanto, no que se refere a algumas abordagens textuais mais específicas, como a análise detalhada de textos literários, verificou-se que os discentes revelaram algumas

dificuldades relativas às inferências e às extrações de sentidos e à contextualização epocal dos textos, não conseguindo, por vezes, estabelecer de forma correta os paralelismos históricos e sociais adequados, indispensáveis para a completa compreensão das obras.

3.3.1.2. Turma de Espanhol

Iniciando esta descrição com as estratégias e a metodologia utilizadas pela docente responsável por esta disciplina, é importante destacar que o constante estímulo à ativação de conhecimentos adquiridos previamente pelos alunos foi considerado em todas as aulas observadas, com a realização de um resumo da aula anterior no início de cada nova aula.

No que se refere à integração dos alunos nas aulas, o debate foi uma estratégia privilegiada nas aulas observadas. Com o lançamento de uma temática pela docente, constatou-se que todos os alunos foram incentivados a participar e a partilhar as suas opiniões e que estes contributos foram incorporados nas posteriores abordagens dos conteúdos. De forma mais particular, os alunos que apresentam classificações sumativas mais baixas foram estimulados a melhorar e, normalmente, aproximados de alunos com classificações mais altas de forma a impedir a marginalização e também com o objetivo de equilibrar o trabalho das aulas.

Verificou-se ainda que, no sentido de construir as aprendizagens de forma mais completa, todas as competências da língua foram integradas nas aulas, dando-se uma maior ênfase às atividades comunicativas, uma vez que, ao tratar-se de uma língua estrangeira, os alunos devem estar aptos a comunicar de forma eficaz após o término da lecionação da disciplina.

Relativamente aos alunos desta turma, a grande maioria (87.5%, 21 alunos) afirma que o Espanhol representa a sua disciplina favorita, o que pode, em parte, justificar a sua postura e o seu entusiasmo nas aulas e na realização das atividades solicitadas. Esta conclusão permitiu concluir que os alunos apresentavam uma motivação intrínseca relativamente à disciplina e, por esta razão, se reconheceu que as aulas eram naturalmente bem recebidas por eles, não havendo necessidade de recorrer a fatores externos (avaliação) para os motivar.

Neste contexto, constatou-se também que os alunos se revelaram descontraídos nas aulas da disciplina, em parte porque já estão familiarizados com a metodologia da docente

que os acompanha desde o início do Ensino Secundário, com uma carga letiva semanal de 12 horas, devido ao carácter específico da disciplina.

Pôde ainda verificar-se que o recurso voluntário à expressão oral em língua estrangeira foi sempre o único utilizado nas aulas, tanto no contacto com a docente como com os colegas da turma, sendo que estas intervenções foram muito valorizadas pela docente, que lhes atribuiu reforços positivos e os incentivou a continuar.

De forma geral, concluiu-se que os elementos da turma recebem de forma entusiasta as sugestões da docente e que a sua metodologia lhes agrada de facto, uma vez que reconhecem a importância da comunicação na aprendizagem da língua estrangeira e, desta forma, se verificou que reúnem todos os esforços para melhorar em todos os aspetos, no sentido de se tornarem aprendentes mais ativos e mais autónomos.

No que se refere à forma como são trabalhadas a motivação e a competência de leitura nas aulas de língua estrangeira, verificou-se sempre um esforço por parte da docente em levar à aula atividades pertinentes e atrativas que incluíam o aluno de forma ativa.

As atividades de motivação tinham um carácter diversificado que iam desde a exploração de vários textos icónicos relacionados com a época atual (imagens, vídeos, anúncios publicitários, excertos filmicos, bandas desenhadas e *cartoons*) até à relação das experiências pessoais dos alunos com o conteúdo dos textos e das demais atividades.

Na realização destas atividades, não se apontaram problemas ao nível da estimulação nem da compreensão, uma vez que a grande maioria dos alunos participou voluntariamente na realização das mesmas, com um significativo grau de adequação e de coerência.

No que se refere às atividades que visam desenvolver a competência de leitura, a leitura em silêncio e em voz alta foi também privilegiada, bem como o recurso a diversas tipologias textuais, no sentido de ampliar o reconhecimento de estruturas e objetivos presentes nos diferentes textos.

Neste campo, aquando da análise e da exploração aprofundada dos vários textos, foi perceptível que os alunos apresentavam algumas dificuldades relativamente à seleção de informação específica e também alguns problemas ao nível da formulação de respostas completas, na medida em que não extraíam o sentido dos textos na primeira tentativa e as suas respostas eram sucintas e pouco trabalhadas.

3.3.2. Instrumentos de investigação utilizados

Além da já referida observação das aulas, esta fase de diagnóstico privilegiou a aplicação de instrumentos específicos que, apesar de não muito distintos – uma vez que o propósito era o mesmo em ambas as turmas – diferiram pontualmente nas duas disciplinas, apesar de se adequarem a cada uma delas de forma específica. De forma geral, estes instrumentos relacionam-se com a análise das fichas biográficas e dos demais dados escolares dos alunos; com o emprego de inquéritos por questionário; e com a utilização de testes diagnósticos relacionados com a compreensão leitora.

A sua utilização visou reunir, em três momentos distintos, informação válida sobre os grupos-alvo, onde se destacou a importância de conhecer os alunos e aferir os seus principais interesses, reconhecer os seus hábitos e as suas preferências de leitura, diagnosticar as suas dificuldades relativamente ao desenvolvimento da sua competência de leitura, tanto em língua materna (Português) como em língua estrangeira (Espanhol), bem como identificar o grau de motivação e a importância atribuída por eles a esta competência.

O principal propósito subjacente à aplicação de todos estes instrumentos relacionou-se com a posterior delineação, na segunda fase da intervenção pedagógica – a lecionação das aulas –, de uma intervenção prática direccionada para as preferências dos elementos de ambas as turmas, bem como aproximada às suas carências no que se refere à leitura e ao desenvolvimento desta competência.

3.3.2.1. Primeiro momento de diagnóstico

Num primeiro momento, e devido ao facto de a professora estagiária não conhecer os alunos que constituem as turmas, foram solicitadas às respetivas Diretoras de Turmas as fichas biográficas de todos os alunos, aplicadas na Escola no início do ano letivo, onde constavam informações relativas à sua identificação e caracterização, aos seus hábitos e métodos de estudo e às suas preferências disciplinares.

Também neste contexto foi possível explorar os dados escolares dos alunos relativamente ao ano letivo transato e ter contacto com a correção dos primeiros testes de avaliação sumativa do presente ano letivo.

Assim, com a análise destes instrumentos, deu-se uma aproximação ao perfil e às características dos alunos que compõem ambas as turmas, sendo também possível identificar as principais dificuldades no que respeito diz ao desenvolvimento da sua competência de leitura:

- ✓ Relativamente à turma de Português, esta disciplina não se destaca pela positiva, na medida em que metade dos alunos afirma tratar-se de uma das disciplinas de que menos gosta. Esta falta de interesse pela disciplina pode relacionar-se com o facto de não haver qualquer tipo de motivação nos alunos, uma vez que, de forma natural, eles não se encontram predispostos a estudá-la (motivação intrínseca) e também não existe um fator externo que os motive (motivação extrínseca), já que se verificaram classificações “negativas” (inferiores a dez valores) que se justificam pela dificuldade dos alunos em realizar leituras diversificadas livres e orientadas que culminam em obstáculos face à análise e à interpretação de diferentes tipos de textos.
No âmbito desta “incapacidade” de interpretação, foram salientadas a não realização de inferências textuais e a não relação de conteúdos, bem como a dificuldade em deduzir dimensões simbólicas significativas para a compreensão dos textos.

- ✓ No que diz respeito à disciplina de Espanhol, esta disciplina ocupa um lugar de destaque nas preferências dos alunos, já que a maioria afirma tratar-se da sua disciplina favorita. Neste caso, pode concluir-se que os alunos têm intenção de perseguirem os seus interesses pessoais, sendo gratificante, por si só, estudar a disciplina (motivação intrínseca). Apesar desta motivação para a aprendizagem da língua estrangeira, foram detetados alguns problemas no âmbito da realização de atividades relacionadas com a competência de leitura, destacando-se a dificuldade na realização de leituras metódicas que englobam diferentes tipos de textos, a compreensão do sentido geral de textos complexos e a não realização de inferências textuais.

3.3.2.2. Segundo momento de diagnóstico

Contudo, como esta ficha e os demais dados fornecidos pela Diretora de Turma e pela professora responsável pela disciplina se afiguraram incompletos para a reunião de informação concreta, foram elaborados e aplicados dois inquéritos por questionário (um para Português e outro para Espanhol) no dia 09/11/2012. Com um total de trinta e cinco questões com escala e de escolha múltipla, estes inquéritos englobaram perguntas de carácter geral, albergando as duas turmas de forma idêntica, e outras de natureza mais específica e direccionadas para cada uma das disciplinas de forma individual. Assim, por um lado, as perguntas convergentes nos dois questionários relacionaram-se essencialmente com o lugar ocupado pela leitura nas atividades de ócio destes alunos, com as suas preferências, experiências e expectativas de leitura, com as suas perceções relativamente à motivação que sentiam para ler um livro; com as estratégias que utilizavam e com as dificuldades que sentiam ao longo de todo o processo de leitura. Por outro lado, os alunos foram questionados, de forma específica, sobre as suas experiências de leitura em língua materna (na turma de Português) e em língua espanhola (na turma de Espanhol) e sobre a forma como pensavam melhorar a sua competência de leitura em cada uma destas áreas e em situação de aula.

Este instrumento, aplicado por via electrónica em ambas as turmas, surtiu o efeito desejado, na medida em que, depois de analisados os resultados, foi possível retirar algumas informações concretas (Cf. Anexos 2 e 3):

Assim, relativamente à turma de Português, em particular quanto ao grau de motivação dos alunos e aos motivos pelos quais iniciam a leitura de uma obra, reconheceu-se que a maior parte apenas lê um livro por ano com o objetivo de passar o tempo, afirmando, contudo, que as leituras que realizam por fruição e por obrigação se prendem com a finalidade de adquirirem novos conhecimentos e de se manterem atualizados, pelo que se pode concluir que a sua motivação para a leitura se afigura frágil no final do ensino secundário.

No entanto, importa destacar que, na fase da aplicação do inquérito, os alunos afirmam já possuir algumas estratégias de leitura que aplicam para compreender melhor os textos e obras que lêem. Entre as mais referidas, encontram-se a releitura dos fragmentos textuais que exigem mais concentração pelo seu carácter não familiar, o sublinhar de palavras

cujo significado desconhecem e, em alguns casos, a identificação e posterior anotação das ideias principais dos textos que lêem.

Neste contexto, verificou-se também que os alunos têm consciência da complexidade do processo de leitura e, desta forma, reconhecem que as atividades mais adequadas ao desenvolvimento da sua competência de leitura serão a leitura de livros, artigos e revistas em língua portuguesa, e admitem também que a compreensão do texto é facilitada pela leitura em silêncio e pela possibilidade de assistência à sua leitura expressiva/dramatização. Esta modalidade de leitura (em voz alta) é reconhecida por Soares (2003: 54) como um “processo de aperfeiçoamento de leitores, como caminho para o alcance da facilidade na leitura”, o que levará, conseqüentemente, ao desenvolvimento de capacidades de compreensão textual.

Em relação aos seus interesses e às suas preferências de leitura, os alunos referem os textos humorísticos, jornalísticos e literários como os que mais lhes agradam, sendo os livros de banda desenhada, de aventuras e os romances aqueles que mais os atraem. É também neste contexto que afirmam iniciar a leitura de uma obra quando motivados pela originalidade do título, pelas referências do autor e também pelo género literário da mesma.

Estas preferências pessoais estão naturalmente relacionadas com o prazer que os alunos ainda têm em ler os livros de que gostam (motivação intrínseca), aspeto que se opõe às imposições literárias que acontecem dentro da sala de aula sob os pressupostos dos programas curriculares e que englobam incentivos alheios à natureza desta atividade, como se mostram as avaliações sumativas que se realizam após o estudo das obras (motivação extrínseca).

Pode, então, afirmar-se que os jovens rejeitam, à partida, a importância de trabalhar tais obras pressupostas e acabam por considerar a leitura “como trabalho forçado” (Pennac, 1993: 50), em vez de a reconhecerem como um ato de prazer e de crescimento pessoal.

Com o objetivo de atestar a viabilidade de uma futura atividade, os alunos foram também questionados sobre a sua vontade de apresentar à turma uma obra lida por si e a análise das suas respostas confirma que esta será uma atividade próxima dos seus interesses, na medida em que, ao partilhar com a turma aquilo que leram, eles se sentirão motivados a apresentar a sua visão pessoal e isto incentivará o público a interagir também, alcançando-se um cruzamento de perspetivas que enriquecerá a compreensão das obras.

Após examinadas as respostas, concluiu-se que, em geral, os alunos apresentam uma baixa motivação para a leitura, bem como falta de aplicação de estratégias específicas que visem uma melhor compreensão dos textos, pelo que se delineou uma intervenção pedagógica direcionada para a minoração das dificuldades diagnosticadas.

Neste sentido, as estratégias que se estabeleceram compreendem uma leitura mais prazerosa das obras de carácter obrigatório que devem ser lidas durante o ano letivo, através do contacto com a obra, com a época e com o autor, que antecederá os momentos de leitura; a exploração de textos próximos dos interesses dos alunos, em particular o texto humorístico e o texto literário; a consideração pelas fases inerentes ao processo de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura); o desenvolvimento de hábitos e métodos de leitura através da utilização de Diários de Leitura individuais; o reconhecimento e posterior aplicação de novas estratégias de leitura, de forma a facilitar o processo de compreensão do texto; e também a possibilidade de apresentar oralmente uma obra lida, no sentido de atribuir um cunho pessoal, crítico e reflexivo às leituras individuais.

No que se refere à turma de Espanhol, nomeadamente aos seus hábitos de leitura e ao grau de motivação sentido pela leitura em língua espanhola, verificou-se que pouco mais de metade dos alunos assume não gostar de ler e que a quase totalidade da turma afirma nunca haver lido um livro nesta língua estrangeira. Com esta análise é possível correlacionar a rejeição dos alunos pela leitura em Espanhol com a falta de conhecimento dos mesmos no que respeito diz a este assunto, ou seja, como nunca estabeleceram contacto com uma obra hispânica assumem, à partida, que não gostarão de ter essa oportunidade.

As estratégias afetivas pouco desenvolvidas podem ainda explicar esta rejeição dos alunos, na medida em que eles não se sentem confiantes nem confortáveis perante o estudo da literatura espanhola. Como defende Oxford (1990: 17), é necessário encorajar o aluno para a leitura, com o intuito de que, de uma forma negociada e orientada, todo o processo de leitura seja facilitado e sinónimo de uma ação de crescimento e não de avaliação. Será, então, indispensável desenvolver também este tipo de estratégias (as afetivas), em particular a promoção da baixa de ansiedade, o incentivo à partilha de dificuldades sentidas e de impressões pessoais e a recompensa/reforço imediato em cada sucesso obtido, sendo que, no caso da presente intervenção, elas se desenvolverão através da utilização dos Diários de Leitura e da realização das Sessões de Leitura.

No entanto, apesar de afirmarem que não gostam de ler e de assumirem não realizar leituras em Espanhol, constatou-se o reconhecimento de que as demais leituras (realizadas em Português) se prendem com objetivos de atualização constante, de aquisição de informação e de enriquecimento de vocabulário, mas também com elementos afetivos indispensáveis ao ato de ler, como é o caso do prazer de ler, da motivação e da leitura por fruição.

Poder-se-á, no contexto desta análise, pensar que esta motivação sentida se relaciona com leituras livres e voluntárias, não impostas pelos programas das disciplinas, uma vez que que as primeiras são consequência de experiências positivas de leitura que, devido ao seu caráter positivo, suscitam no leitor o desejo de as repetir, ou seja, de ler mais.

Através do diálogo com a docente responsável pela disciplina, apurou-se que durante o ano letivo transato foram trabalhados em sala de aula diversos textos e, neste contexto, é significativo salientar o número de alunos que afirma já utilizar algumas estratégias de leitura para compreender melhor um texto em língua estrangeira. Entre as mais referidas encontram-se a releitura dos fragmentos textuais de maior complexidade, o destacamento de palavras cujo significado é desconhecido – estratégias cognitivas (Oxford, 1990) – e o reconhecimento e posterior anotação das principais ideias subjacentes ao texto – estratégias metacognitivas (*ibidem*).

Ainda neste sentido, demonstram ter também alguma consciência sobre a dimensão do processo de leitura, na medida em que são capazes de referir que compreendem melhor um texto quando o leem em silêncio ou quando ouvem a leitura dramatizada do mesmo. É também neste contexto que afirmam que poderão desenvolver a sua competência de leitura em língua espanhola assistindo a vídeos ou filmes legendados e lendo artigos em espanhol. De facto, os recursos visuais apresentam-se atualmente como pertencentes ao dia-a-dia destes jovens e apresentam-se motivadores, pois possibilitam a construção e o alargamento de conhecimentos de forma mais atrativa e diversificada.

No que se refere às suas preferências de leitura, os alunos assumem que os textos humorísticos os cativam mais, sendo que os textos literários e os textos jornalísticos também lhes agradam bastante. Já o tipo de livros que mais gostam de ler são as aventuras, banda desenhada e os romances, sendo o género literário e a originalidade do título os principais motivos que os levam a iniciar a leitura de uma obra, pelo que se pode concluir que será

exequível promover a motivação para a leitura nestes jovens, desde que os objetos textuais apresentados não se alheiem dos seus interesses.

Por último e para aferir a viabilidade de uma futura proposta de atividade, os alunos foram questionados sobre a sua vontade em realizar uma apresentação oral para a turma no sentido de lhes apresentar um livro lido por si e de os motivar para a leitura desse mesmo livro. Através das respostas dos alunos, constatou-se que apenas pouco mais de metade da turma atribui alguma importância à atividade e, desta forma, pensou-se que as suas respostas poderiam, de alguma forma, estar relacionadas com condições afetivas (como a timidez ou o receio de falar em público) que seria necessário trabalhar para alcançar uma mais completa aprendizagem.

Neste sentido, as finalidades que se estabeleceram neste ponto de forma a minorar os impedimentos diagnosticados através da aplicação deste instrumento resumem-se a manter o grau de motivação já existente dos alunos para a leitura em língua portuguesa, mas promover o aumento da motivação intrínseca para a leitura em língua espanhola, através do contacto com autores espanhóis e com obras originais desta língua; dotar os alunos de hábitos e métodos de leitura, bem como dar-lhes a conhecer estratégias diversificadas passíveis de aplicação durante o processo de leitura; considerar a leitura em silêncio e em voz alta no tratamento dos textos e das obras, no sentido de ir ao encontro das necessidades referidas pelos alunos; possibilitar o contacto com as suas preferências, nomeadamente o texto humorístico e o texto literário, bem como a assistência a vários vídeos didáticos no sentido de promover a sua motivação em contexto de sala de aula; e trabalhar estratégias afetivas relacionadas com a descontração e o à-vontade em público, bem como a autoconfiança e a autonomia na realização das tarefas, através da utilização de Diários de Leitura individuais e da participação em Sessões de Leitura coletivas, no sentido de promover a voluntariedade, o entusiasmo e o conforto nas apresentações orais que serão realizadas posteriormente.

3.3.2.3. Terceiro momento de diagnóstico

A partir dos resultados extraídos com a aplicação dos instrumentos referidos nos momentos anteriores (Cf. Anexos 2 e 3), foi possível concluir que a competência de língua com mais necessidade de ser trabalhada nestas turmas seria a Competência de Leitura, ao

nível do treino de capacidades e da melhoria da motivação. Para comprovar as dificuldades sentidas pelos alunos neste campo da compreensão na leitura, foi aplicado um teste diagnóstico a cada uma das turmas.

Relativamente à turma de Português, o teste diagnóstico foi aplicado no dia 30/11/2012 e resultou da compilação de dois textos (uma crónica e um artigo de revista) adaptados do manual *Português +11* (Ferreira *et alii*, 2011: 83-86). O objetivo desta seleção textual foi perceber se os alunos sentiam dificuldades a realizar extrações textuais e inferências e a realizar associações.

Com a correção deste teste pôde constatar-se a forma como os alunos interpretam diferentes textos e as suas principais dificuldades no decorrer dessa interpretação. Assim, relativamente à disciplina de Português, as dificuldades dos alunos relacionaram-se essencialmente com a não identificação de informação concreta, com a não realização de inferências de sentidos textuais, com o não reconhecimento do sentido principal do texto e com a não identificação dos valores simbólicos subjacentes a alguns recursos estilísticos.

No que respeito diz à turma de Espanhol, o teste diagnóstico foi aplicado no dia 30/11/2012 e consistiu na compilação de sete textos retirados de exames nível B1 do Instituto Cervantes, todos compostos por questões de escolha múltipla.

A finalidade deste teste relacionou-se com a identificação das dificuldades dos alunos no que se refere à realização de extrações textuais e de inferências, à seleção de informação e à compreensão lexical de aspetos da língua estrangeira.

Com a correção deste teste, foi possível reconhecer a forma como os alunos interpretam diferentes textos e as suas principais dificuldades no decorrer dessa interpretação. Assim, verificou-se que há interferência negativa da língua materna na interpretação dos textos e que os alunos apresentam dificuldades em selecionar informação concreta e em associar ideias e significados, bem como em identificar a ideia principal do texto, razão pela qual os resultados obtidos não foram muito positivos.

3.3.3. Reflexão global sobre a Fase de Diagnóstico

Esta primeira fase da intervenção pedagógica – a observação das aulas e o diagnóstico de necessidades – apresentou-se essencial na construção pessoal e profissional da professora

estagiária, na medida em que, ao estabelecer um contacto com diferentes alunos e professores, pôde desenvolver uma aprendizagem pessoal e formativa, bem como refletir de forma crítica sobre as metodologias que ambiciona aplicar futuramente enquanto professora e as atitudes que pretende assumir em situações específicas do contexto de sala de aula.

De acordo com o Projeto inicial elaborado pela professora estagiária, a observação das aulas e a aplicação de instrumentos específicos de diagnóstico também permitiram dar respostas às questões *“Que competências de compreensão leitora apresentam os alunos na primeira fase desta intervenção?”*, *“Que representações têm estes alunos acerca da sua motivação para ler e das suas principais dificuldades relativamente à compreensão leitora?”* e *“Que estratégias conhecem e ativam para compreenderem um texto ou uma obra?”*. A partir das respostas a estas perguntas, já apresentadas ao longo de toda a presente secção, foi possível delinear uma intervenção prática mais coerente e pertinente ao mesmo tempo que mais aproximada das características e das dificuldades dos alunos.

Assim, pode concluir-se que foram cumpridos os propósitos que haviam sido estabelecidos para esta fase, uma vez que foi possível reunir informação válida e concreta sobre o público-alvo ao qual seria dirigida a presente intervenção; traçar o perfil dos alunos e realizar um inventário dos seus principais interesses e necessidades; identificar a competência mais adequada a ser trabalhada neste contexto específico; aplicar instrumentos para apurar resultados significativos no domínio da competência de leitura para, posteriormente, delinear estratégias viáveis à minoração das dificuldades diagnosticadas com esses instrumentos; e, por último, refletir sobre a prática docente em contexto de sala de aula.

Concluída e analisada esta primeira fase de diagnóstico, iniciou-se o processo de intervenção junto de ambas as turmas, no sentido de dar continuidade e coerência a toda a ação pedagógica.

3.4. Fase de Intervenção

De acordo com as metas estabelecidas no sentido de suprimir as dificuldades diagnosticadas com a aplicação dos vários instrumentos já apresentados, foi projetada uma intervenção prática que contemplou atividades específicas nas turmas de Português e de Espanhol. A elaboração de atividades diversificadas, sem descurar os pressupostos orientadores e os conteúdos estabelecidos, pretendeu promover a motivação dos alunos para a leitura de algumas obras, bem como desenvolver as suas habilidades leitoras.

Neste sentido, e sendo várias as atividades de leitura levadas à sala de aula com este intuito, afigura-se essencial iniciar a sua apresentação com referência a um dos instrumentos utilizados ao longo de todo o ano letivo neste contexto de intervenção: os Diários de Leitura.

3.4.1. Os Diários de Leitura

Este instrumento, utilizado de forma distinta em cada uma das turmas, revelou-se um auxiliar significativo no decorrer de toda a intervenção, na medida em que, através dele, foi possível monitorizar todo o processo de leitura dos alunos, registando algumas das suas evoluções.

De modo a apresentar de forma mais completa este instrumento, realizar-se-á, num primeiro momento, uma exposição que reflete o conceito e a definição de Diário de Leitura; em seguida concretizar-se-á uma justificação que fundamenta a escolha deste instrumento neste contexto de intervenção; posteriormente, descrever-se-á a forma como o Diário de Leitura foi trabalhado com os grupos-alvo; e, por fim, apresentar-se-ão algumas das conclusões que foi possível extrair a partir da aplicação deste instrumento.

3.4.1.1. Conceito

Considerado um instrumento pedagógico de reflexão que “possibilita o desenvolvimento da leitura e da escrita, do trabalho intelectual em geral e do desenvolvimento pessoal”, o Diário de Leitura constitui uma ferramenta viável para o desenvolvimento do processo de leitura e da motivação intrínseca dos alunos, pois possibilita “uma prática mais reflexiva e crítica com o texto” (Magalhães, 2009: 29). Devido ao facto de ser um instrumento atrativo e

não familiar dos estudantes, garante-lhes ainda a partilha da sua opinião pessoal, crítica e reflexiva.

Por estar vinculado a uma obra ou texto e devido a este carácter contínuo e reflexivo, representa um contributo relevante para a compreensão leitora e um auxílio na construção de opiniões mais seguras e fundamentadas sobre o que se lê, na medida em que “capacita o aluno a buscar e adquirir conhecimento por conta própria (...) e interagir nas mais variadas situações de comunicação, [o que] engloba a capacidade de produzir e compreender textos” (*idem*: 28), ou seja, o diário possibilitará um diálogo entre o leitor e o texto.

Esta interação é conseguida através do registo das impressões de leitura dos alunos e do reconhecimento das principais dificuldades por eles sentidas e, posteriormente, através da análise, pelo professor, das entradas realizadas, de forma a identificar os obstáculos mais significativos referidos pelos alunos e a aplicar estratégias adequadas à minoração desses mesmos impedimentos.

No sentido de tentar garantir uma utilização eficaz deste instrumento, os alunos devem seguir algumas linhas orientadoras, que lhes possibilitarão uma melhor desconstrução e compreensão da obra bem como uma mais significativa evolução da sua autonomia enquanto leitores independentes e capazes.

Assim, os utilizadores desta ferramenta devem sempre questionar-se enquanto leem, tentando, simultaneamente, responder às perguntas que se colocam; relacionar aquilo que leem com qualquer tipo de conhecimentos que já possuam, para que possam enriquecê-los e torná-los duradouros; dar uma opinião pessoal e crítica sobre a obra e tentar sempre justificá-la; refletir sobre a obra e reconhecer as contribuições da mesma para o desenvolvimento da sua prática de leitura.

Ainda neste contexto, para que a sua utilização seja realmente eficaz, o diário deve ser iniciado pelo professor na sala de aula, através da apresentação destas diretrizes e orientações específicas e do desenvolvimento de um trabalho mais interativo na sala de aula, mas estender-se ao contexto extra escola, no qual o aluno representará o principal construtor do seu diário. Com esta construção, ele reconhecerá, de forma autónoma, que esta ferramenta não se assemelha a um diário íntimo nem a um resumo escolar, mas que representa um instrumento que carece de atualização constante durante todo o período em que decorre a leitura da obra.

3.4.1.2. Justificação

A utilização deste instrumento de monitorização do processo de leitura representa uma escolha previamente pensada para a presente intervenção pedagógica e que assenta em alguns fatores e propósitos significativos, que a seguir se enumeram.

Importa referir, em primeiro lugar, o tema e os objetivos do Projeto de Intervenção elaborado no início do presente ano letivo, onde trabalhar “a motivação e o desenvolvimento da competência de leitura no ensino das línguas” tinha como finalidades reconhecer a motivação dos alunos para a leitura, diagnosticar necessidades e dificuldades relativamente à sua compreensão leitora, identificar as estratégias que ativam para compreender um texto e aferir quais podiam ainda ser aplicadas.

Para que estes objetivos sejam alcançados é necessário considerar, neste contexto, a importância do nível de desenvolvimento das estratégias metacognitivas (que ajudam regular a própria aprendizagem) e afetivas (que desenvolvem a autoestima e a autoconfiança) destes alunos, que poderá condicionar o desenvolvimento da sua competência de leitura e o aumento da sua motivação. Neste sentido, por um lado, apresenta-se essencial que os alunos adotem estratégias metacognitivas, alcançando representações específicas das suas dificuldades no que se refere à sua competência leitora, para melhor poderem planificar a sua aprendizagem de acordo com as suas características específicas (Oxford, 1990:137); por outro lado, para que eles se sintam motivados a ler uma obra é fundamental que reunam condições mínimas de segurança intelectual, autoconfiança e encorajamento (*idem*: 139).

Desta forma, após realizado o diagnóstico da turma e o levantamento destas dificuldades, pretendeu-se fomentar, através da utilização dos diários, a consciencialização destes grupos-alvo sobre o processo de leitura; a monitorização do processo de leitura que levavam a cabo, apurando a forma como se desenvolviam e evoluíam; e a estimulação do seu diálogo com o texto e da sua capacidade reflexiva sobre as obras, de forma a desenvolverem-se de forma mais autónoma e ativa.

Esta importância de motivar os jovens estudantes para a leitura vem certificada também nos programas das disciplinas de Português e de Espanhol, como confirmam Coelho *et alii* (2002: 5), quando referem que “a leitura deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na

exploração das potencialidades da língua” e Fernández (2001: 9) quando defende “a leitura autónoma e o desenvolvimento do gosto e das estratégias de leitura”.

Em segundo lugar, o contexto da intervenção pedagógica foi considerado um fator indispensável para a aplicação deste instrumento, na medida em que, no caso da turma de Português, os conteúdos letivos do ano de escolaridade em questão são quase exclusivamente literários e se pretendeu trabalhar estes conteúdos de uma forma distinta, com o objetivo de os incentivar para a leitura das obras. No caso da turma de Espanhol, por haver sido apurado o inexistente contacto com obras literárias em língua espanhola, considerou-se importante introduzir estes alunos na literatura espanhola através deste instrumento (o diário), de forma a que este primeiro contacto representasse para eles algo mais pessoal e voluntário (com as suas reflexões e opiniões sobre as obras) e não tanto imposto.

Neste sentido e também porque se reconhece que os jovens adolescentes, por natureza e na sua maioria, têm dificuldade em expressar-se por iniciativa própria, apresentam fraca ousadia para criticar ou discordar de uma obra, não costumam estabelecer relações entre a obra e as suas experiências pessoais, nem avaliar ou refletir de forma pessoal sobre as leituras que realizam, considera-se que a utilização deste instrumento poderá ser um auxílio na superação destes obstáculos, devido ao seu caráter dialógico, reflexivo, crítico e pessoal.

Por último, com a utilização dos diários desejou-se também estabelecer um distanciamento face ao modelo convencional de leitura que apenas englobava a compreensão passiva (de reprodução) do leitor, que não implica uma resposta do mesmo, ao invés de uma compreensão ativa (de construção) onde coexiste uma forma de diálogo entre leitor e autor (Magalhães, 2009: 35).

Desta forma, com este novo modelo de leitura, que promove um discurso mais pessoal do aluno e o introduz na construção do seu processo de leitura, rompe-se “com uma prática de leitura marcada pelo autoritarismo dos professores e pela passividade dos alunos que tem caracterizado o processo de ensino e aprendizagem em contextos tradicionais de ensino” (Viana, 2011: s/p).

3.4.1.3. Aplicação prática

Nesta intervenção, com o objetivo de extrair conclusões relativas ao processo e não ao produto final, o Diário de Leitura foi utilizado, de forma negociada com os alunos, durante a leitura (e não posteriormente) de *Felizmente Há Luar!*, na turma de Português, e dos sete livros que compõem a coleção *Manolito Gafotas*, na turma de Espanhol. Para facilitar a ordem das entradas dos alunos, a aplicação deste instrumento contou com uma estrutura específica.

Assim, em primeiro lugar, disponibilizou-se uma secção para reflexão pessoal e crítica, onde puderam ser registadas impressões de leitura e as suas justificações; em segundo lugar, uma outra secção possibilitou o registo das dificuldades sentidas pelos alunos e a referência à aplicação de estratégias de leitura concretas durante a leitura da obra, bem como o reconhecimento do efeito que ia surtindo tal aplicação; uma última secção, referente ao glossário, facilitou o registo das palavras desconhecidas que interferiam na compreensão da obra e a referência à estratégia utilizada pelos alunos para solucionar essa dificuldade.

Por se considerar que o Diário de Leitura pode representar um instrumento de utilização contínua, onde será possível monitorizar o processo de leitura dos alunos, registar essa evolução e proceder à implementação de estratégias para solucionar eventuais dificuldades, a sua aplicação realizou-se nas seguintes seis fases, distintas mas complementares.

Numa primeira fase, foram distribuídos os Diários de Leitura individuais pelos alunos de ambas as turmas, juntamente com a prestação de esclarecimentos sobre este instrumento, bem como algumas instruções de utilização (Cf. Anexo 4). Foi ainda neste momento que se conferiu o grau de entusiasmo dos alunos face a esta nova estratégia de monitorização do processo de leitura, concluindo-se que a maior parte se mostrava motivada a iniciar esta nova experiência.

Numa segunda fase, os alunos realizaram o registo dos objetivos que pretendiam alcançar com a utilização do seu diário, das dúvidas e das dificuldades sentidas durante o processo de leitura da obra por si selecionada e reconheceram a origem dessas dificuldades, refletindo sobre o decorrer de todo o processo.

Com o intuito de começar a familiarizar o aluno para as posteriores apresentações orais das obras, realizaram-se, na turma de Espanhol, Sessões de Leitura de vinte minutos no início de cada aula onde os alunos, de forma oral e individual, puderam comprovar a sua

compreensão sobre a intencionalidade do autor da obra, realizar uma síntese e parafrasear momentos significativos, expressar as dificuldades de compreensão sentidas e indicar as possíveis causas dessas dificuldades, pedir esclarecimentos e opiniões adicionais sobre o que não entenderam, e partilhar a experiência com o resto da turma para solucionar dúvidas idênticas.

Numa terceira fase, procedeu-se à recolha dos diários e à posterior análise das entradas realizadas pelos alunos, a partir da qual foi possível reconhecer as impressões de leitura, as principais dificuldades sentidas pelos alunos e que concorriam para a incompleta compreensão da obra, e as estratégias aplicadas para as minorar. Após esta análise, foram realizados comentários e sugestões em cada diário, que visaram promover “a correção textual-interativa” (Diniz, 2011: 45) que compreendeu o diálogo entre professora e aluno, através da emissão de *feedback* construtivo para as aprendizagens.

Numa quarta fase, procedeu-se à redistribuição dos Diários de Leitura, seguida de um diálogo coletivo sobre as principais dificuldades registadas pelos alunos e identificadas pela professora e a possível origem desses obstáculos, bem como as suas impressões de leitura face à obra que se encontravam a ler e as estratégias aplicadas durante o decorrer do processo.

No contexto das impressões de leitura, os registos relacionaram-se, sobretudo, com a atualidade e perspicácia do autor (no caso da turma de Português) e com o humor presente na obra (no caso da turma de Espanhol). Relativamente às dificuldades mais referidas, estas prenderam-se, sobretudo, com o desconhecimento da época e das personagens retratadas na obra, o que causou um obstáculo à realização do paralelismo histórico pretendido (no caso da turma de Português) e com o desconhecimento de vocabulário específico presente nas obras (no caso da turma de Espanhol). No campo das estratégias, na turma de Português, as mais referidas prenderam-se com a releitura dos fragmentos de maior complexidade (estratégia cognitiva); e na turma de Espanhol verificou-se o recurso permanente ao dicionário para encontrar significados (estratégia cognitiva).

No sentido de tentar minorar estas dificuldades, foram realizadas atividades complementárias ao uso dos Diários de Leitura que englobaram, na turma de Português, exercícios de contextualização epocal da obra com o intuito de posteriormente realizarem de forma eficaz o paralelismo histórico entre os séculos XIX (o que se diz na obra) e XX (o que se

pretende dizer com a obra). Já na turma de Espanhol, as estratégias relacionaram-se com o desenvolvimento da autonomia do aluno, no sentido de os fazer reconhecer que encontrar um sinónimo para cada palavra desconhecida não deve ser uma prioridade, mas aprender a deduzir o seu significado através do contexto no qual está inserida, de forma a evitar interferências na compreensão da obra e a estimular a sua autonomia enquanto leitor ativo.

Numa quinta fase, voltaram a recolher-se os Diários de Leitura para uma posterior análise e comparação destas entradas dos alunos com as primeiras por eles efetuadas, no sentido de registar uma possível evolução. De facto, após concluída a análise, registou-se uma evolução positiva, na medida em que, no caso de Português, uma parte significativa dos alunos referiu haver superado a dificuldade em entender a contextualização das épocas e, no caso de Espanhol, a grande maioria dos alunos referiu haver começado a aplicar a estratégia da dedução pelo contexto das palavras desconhecidas, demonstrando, desta forma, um progresso significativo no desenvolvimento da sua competência estratégica.

Numa tentativa de promoção da autoconfiança e de motivação para novas leituras, a evolução dos alunos foi comentada pela professora em cada um dos seus diários, através de reforços positivos, incentivos à continuação da leitura e encorajamento à elaboração e ao uso de novos diários em leituras futuras.

Numa última fase, para comprovar a viabilidade da aplicação desta estratégia e analisar o seu impacto na turma, os alunos foram questionados sobre a utilidade deste material no contexto do desenvolvimento da sua competência de leitura. Neste sentido, foram realizadas duas perguntas a cada uma das turmas, encontrando-se aquelas integradas nos questionários finais aplicados (Cf. Anexo 16). Como comprovam os gráficos 1, 2 para a turma de Português e 3 e 4 para a turma de Espanhol, abaixo apresentados, a maior parte dos alunos refere que o diário de leitura constituiu um contributo positivo no desenvolvimento da sua competência de leitura e o *feedback* dado pela professora que, através de comentários individuais nos seus diários, os ajudou a desenvolver a sua capacidade de autonomia. Como se desenvolverá nas posteriores secções 3.5.1.1. e 3.5.1.2., com o intuito de verem diminuídas as suas dificuldades, os leitores puderam, de forma autónoma, adotar estratégias como apontar as ideias mais significativas das obras que leram, anotar as dificuldades sentidas durante essa leitura, resumir aquilo que foram lendo e inferir o significado das palavras através do contexto onde estas se inseriam.

Gráfico 1

A utilização do Diário de Leitura ajudou-te a compreender melhor a obra que leste?

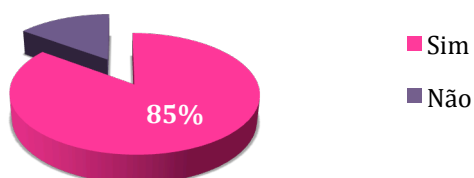


Gráfico 2

Consideras que os comentários feitos pela professora no teu diário foram construtivos e te ajudaram a evoluir enquanto leitor autónomo?

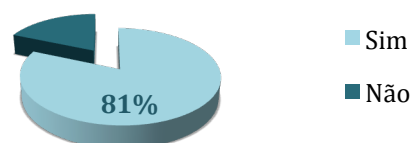


Gráfico 3

Viabilidade da aplicação dos Diários de Leitura na turma de Espanhol

A utilização do Diário de Leitura ajudou-te a compreender melhor a obra que leste?

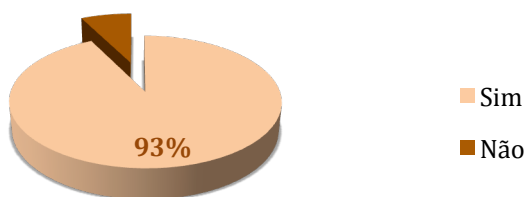
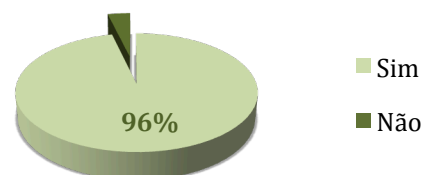


Gráfico 4

Consideras que os comentários feitos pela professora no teu diário foram construtivos e te ajudaram a evoluir enquanto leitor autónomo?



3.4.1.4. Avaliação da utilização dos Diários de Leitura

A avaliação da utilização do Diário de Leitura individual teve um carácter contínuo, que englobou, em ambas as turmas, a compreensão do sentido principal das obras, a evolução existente entre as duas análises feitas aquando da recolha dos diários, e a atribuição das sugestões da professora nos comentários inseridos nos diários, sendo que, no contexto específico da turma de Espanhol, integrou também a prestação dos alunos nas diferentes Sessões de Leitura realizadas.

Neste contexto, podem ser consultadas, no anexo 5 deste relatório, algumas entradas realizadas pelos alunos das diferentes turmas e também pela professora, nas diferentes secções que compõem este instrumento de orientação de leitura.

Relacionada com as apresentações orais que contaram com diretrizes iniciais distintas nas duas turmas, devido ao carácter da obra, ao grau de dificuldade da mesma, ao nível de língua dos alunos e ao ano de escolaridade em que se encontram (Cf. Anexo 6), e com uma grelha de registo (Cf. Anexo 7), a avaliação da compreensão das obras cumpriu os objetivos pressupostos inicialmente: confirmar que o assunto principal da obra foi entendido, referir e justificar devidamente o momento mais significativo da obra, partilhar as dificuldades sentidas e os sucessos alcançados durante todo o decorrer do processo de leitura, avaliar a obra a partir de uma perspetiva pessoal, crítica e reflexiva e, por fim, tentar motivar o público para a futura leitura da obra apresentada.

3.4.1.5. Apreciação global da aplicação

Após a aplicação dos Diários de Leitura no decorrer de toda a intervenção pedagógica e a posterior análise sobre os resultados obtidos com esta aplicação, foi possível extrair algumas conclusões significativas.

Assim, importa começar por referir que, em ambas as turmas, o entusiasmo dos alunos aquando do primeiro contacto com esta ferramenta foi evidente, uma vez que foram de imediato lançadas questões sobre o conceito e o uso do mesmo. O facto de cada diário englobar o nome de cada aluno fê-los reconhecer que o instrumento havia sido elaborado individualmente para cada um deles e este fator promoveu a sua motivação para a utilização deste instrumento, pois demonstraram gratidão e curiosidade.

Com o decorrer das aulas foram realizadas as já referidas Sessões de Leitura na turma de Espanhol e a intervenção dos alunos nas mesmas foi constante, voluntária e bastante enriquecedora. Com a partilha das suas impressões e dificuldades, os alunos também puderam reconhecer nos colegas sentimentos e impedimentos similares. Para estas sessões, todos levaram à aula os seus diários individuais e comprovaram, junto da professora, que estavam constantemente a atualizá-lo.

Neste contexto, as ilações retiradas pela professora comprovaram a eficácia da realização desta atividade e o *feedback* dado pelos alunos através das respostas a duas questões corroboraram este valor. O carácter destas respostas era aberto, pelo que os alunos

tinham total liberdade para refletir de forma pessoal, não estando condicionados a respostas restritas.

Assim, como indicam os gráficos 5 e 6, abaixo apresentados e constituintes do questionário intermédio aplicado à turma (Cf. Anexo 15), a maioria dos alunos atribuiu importância à realização destas sessões, reconhecendo que as mesmas contribuíram de forma significativa para a sua aprendizagem, devido ao facto de se apresentarem “interessantes”, “importantes” e “produtivas”. A reflexão dos alunos e as razões que apresentam para justificar a sua opinião prendem-se essencialmente com o facto de considerarem as sessões um elemento de motivação na leitura dos outros livros da coleção, um contributo positivo na aquisição de novo vocabulário e de novas expressões idiomáticas, um momento em que a prática da leitura pode ser desenvolvida e em que podem ser adquiridas novas estratégias de leitura.

Gráfico 5

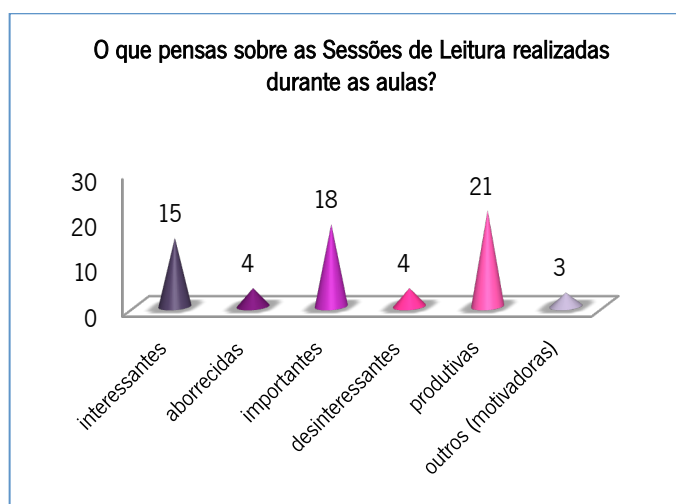


Gráfico 6



Já na turma de Português não foi possível realizar estas Sessões de Leitura, devido a questões relacionadas com os tempos letivos e com os conteúdos programáticos, mas conseguiu-se acompanhar os alunos na construção dos seus diários. Assim, também eles confirmaram, de forma regular, junto da professora, a evolução que os seus diários iam sofrendo e expuseram as dúvidas que sentiam na sua elaboração.

Com a comparação de ambas as análises dos Diários de Leitura foi possível aferir que os alunos sofreram uma evolução positiva relativamente ao desenvolvimento da sua autonomia e da sua motivação, na medida em que a maior parte deles referiu, na segunda consulta, ter aplicado novas estratégias de leitura e afirmou gostar da obra por si lida. De forma explícita e mais significativa, os alunos da turma de Português atestaram haver diminuído o obstáculo referente à contextualização epocal da obra *Felizmente Há Luar!*, através da análise dos diferentes elementos relacionados com as épocas em questão, e os alunos de Espanhol reforçaram a aplicação da estratégia relativa à dedução dos significados das palavras através do contexto em que se inserem, com o objetivo de desenvolverem a sua autonomia. Importa destacar, neste contexto, que a maioria dos alunos de ambas as turmas afirmou o seu interesse pela obra e o prazer que a leitura da mesma lhe proporcionou.

Para esta evolução contribuíram, além de outros fatores, os comentários feitos pela professora nos Diários de Leitura dos alunos, onde se referiram aspetos a melhorar e se felicitaram os alunos pela sua evolução significativa. Com este reforço positivo, visou-se estimular a autoconfiança dos alunos e promover a sua capacidade de autonomia.

As apresentações finais orais relativas às obras que se encontravam a ler também demonstraram a mencionada evolução em aspetos variados, podendo retirar-se alguns dados conclusivos a partir da análise das mesmas.

Assim, na turma de Português, os alunos fizeram referência ao espaço, ao tempo e à ação principal da obra, realizando uma correta distinção entre aspetos essenciais e aspetos acessórios; destacaram como dificuldades principais o não entendimento inicial do contexto social e político subjacente à obra e o não reconhecimento de alguns elementos irónicos presentes nos diálogos; sublinharam um fragmento significativo; refletiram de forma crítica sobre a realidade social presente na obra; e reuniram os esforços necessários para apresentar uma visão pessoal da mesma.

Relativamente à turma de Espanhol, os alunos referiram e dominaram a temática subjacente à obra que leram; distinguiram, de forma correta, os aspetos acessórios da ação central; apresentaram uma sequencialização lógica das ideias durante a apresentação; integraram a criatividade, a clareza e o rigor durante o processo; utilizaram processos discursivos adequados e intervieram de forma adequada em todas as solicitações, tanto da professora como dos colegas; destacaram, com pertinência, um fragmento significativo e

apresentaram algumas curiosidades; referiram as dificuldades sentidas ao longo de todo o processo de leitura e demonstraram uma razoável capacidade argumentativa na justificação dessas dificuldades; reuniram os esforços necessários para motivar o seu público; e, por fim, apresentaram uma reflexão pessoal e crítica sobre o processo de leitura da obra.

3.4.2. Programação didática implementada na turma de Português

De acordo com as dificuldades identificadas através dos instrumentos aplicados na fase de diagnóstico, a implementação das atividades de Português estabeleceu algumas finalidades que visaram diminuir os obstáculos diagnosticados.

Neste sentido, a ação pedagógica relacionada com a turma de Português englobou exercícios que promoveram o incentivo para a leitura das obras de carácter obrigatório *Felizmente Há Luar!* e *Memorial do Convento* através do contacto, nas fases de pré-leitura, com as épocas e com os autores destas mesmas obras.

Neste contexto, também foram consideradas as três fases inerentes ao processo de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), com o intuito de melhor desenvolver capacidades de compreensão na leitura; a exploração de textos próximos dos interesses dos alunos, em particular o texto literário (pressuposto pelo programa da disciplina para este ano de escolaridade) e o texto humorístico (nomeadamente o *cartoon*); uma apresentação oral final relacionada com a obra *Felizmente Há Luar!*, no sentido de dar um cunho pessoal, crítico e reflexivo às leituras individuais realizadas pelos alunos; e, por fim, foi também tida em consideração a formação para a cidadania destes alunos, com o objetivo de que eles tivessem a oportunidade, através da partilha da sua opinião sobre temas atuais, de forma mais ativa e consciente, de adotar posturas específicas dentro da sociedade na qual se inserem.

Assim, no que se refere à primeira aula lecionada, esta materializou-se na finalização do estudo da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, através da leitura e da análise do último poema desta obra, intitulado “Nevoeiro”. No sentido de ir ao encontro da motivação para a leitura do poema e sua consequente compreensão, foram realizadas atividades de incentivo (como a leitura de um texto icónico associado ao nevoeiro e a audição do poema cantado por Amélia Muge) para introduzir um tema relacionado com a atualidade – as crises que Portugal

atravessou e atravessa, bem como o sentido negativo atribuído a este país. Estes recursos utilizados (texto icónico e auditivo) tiveram como objetivo representar-se atrativos e próximos dos interesses destes jovens, de forma a incentivá-los.

Esta motivação para a leitura é também defendida por Coelho *et alii* (2002: 5) quando referem que “a leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua”.

A análise do poema dividiu-se em três partes (análise temática, linguística e simbólica) e foi realizada através da ativação de conhecimentos prévios dos alunos que, com os seus contributos, assumiram um papel ativo e ajudaram a construir o significado do mesmo. A intertextualidade deste poema com a estância 145 da obra *Os Lusíadas*, estudada pelos alunos na sequência didática anterior, reforçou a mobilização dos seus conhecimentos e ampliou a sua capacidade de realizarem leituras literárias comparativas. Esta análise do poema visou o reconhecimento integral, por parte dos alunos, de todos os elementos significativos associados ao texto em análise, contribuindo também para o seu desenvolvimento cultural.

A avaliação da compreensão dos alunos nesta aula foi realizada no final da mesma, através de um esquema-síntese, que todos realizaram de forma individual e remetendo para os conteúdos abordados ao longo de toda a aula aquando da análise dos dois textos, sendo posteriormente partilhado com a turma, a fim de enriquecer a construção do esquema-síntese dos colegas com a partilha de diferentes pontos de vista.

O estudo da obra *Felizmente Há Luar!* consistiu em quatro aulas de noventa minutos, representando as duas primeiras momentos de motivação para a leitura da obra, onde se promoveu uma aproximação dos alunos com os elementos principais da obra, e centrando-se as duas últimas em momentos e atividades de compreensão explícita do conteúdo da mesma, através de exercícios direcionados para a exploração dos textos.

Desta forma, ao lecionar a primeira aula de motivação para a leitura desta obra, os alunos já tinham estabelecido um primeiro contacto com a mesma (através da utilização dos diários) e, por esta razão, tanto esta aula como as restantes contaram com as suas pertinentes intervenções.

Assim, para introduzir esta obra, os alunos exploraram a realidade presente no teatro, deram a sua opinião sobre a arte de representar, reconheceram os principais teatros nacionais em Portugal, identificaram as características do teatro épico e do texto dramático, ampliando os seus conhecimentos relativamente a todos estes assuntos. Este reconhecimento foi realizado através do diálogo interativo entre a professora estagiária e os alunos e visou potenciar a partilha e a compreensão das diferentes opiniões, de forma a desenvolver a formação pessoal do aluno e a construção da sua postura dentro da sociedade em que se insere.

Neste contexto, os alunos tiveram também a oportunidade de construir de forma autónoma o perfil das personagens, através da seleção de excertos específicos e da sua perceção face ao exposto nestes excertos, o que lhes possibilitou o desenvolvimento da sua autonomia enquanto leitores individuais e ativos, podendo contribuir com as suas opiniões para a construção de sentido da atividade, evitando-se, assim, a imposição de leituras preconcebidas. Posteriormente, e no sentido de minorar as dificuldades diagnosticadas na primeira fase da intervenção no âmbito da compreensão epocal dos diferentes séculos, ao estabelecer o paralelismo entre as personagens da obra (século XIX) com personalidades reais da história do século XX, os alunos alargaram a sua cultura geral e assumiram uma atitude crítica face à realidade que todas estas personalidades outrora representaram.

Estas atividades estimularam ainda a compreensão de diferentes opiniões, um contributo significativo no que se refere ao enriquecimento da construção de sentido individual, ao mesmo tempo que se enquadraram na formação destes alunos para a cidadania, na medida em que estimularam a reflexão crítica acerca de elementos da sociedade, dos seus comportamentos e dos seus valores. Neste contexto, defendem Coelho *et alii* (2002: 2) que “saber ouvir e compreender e saber expressar as suas opiniões, receios, vontades e sentimentos é vital para assegurar uma boa participação na sociedade em que estamos inseridos”.

Para não restringir a compreensão da leitura do texto principal da obra, foi apresentada aos alunos a importância das didascálias para uma mais correta e completa compreensão de toda a obra e eles comprovaram ter compreendido a explicação através de um exercício de associação. Assim, para estimular a autonomia dos alunos através do trabalho individual e também para incentivar o desenvolvimento da sua capacidade dedutiva, de realizar

inferências e de interpretação, foi-lhes proposta a realização de uma ficha de trabalho onde se encontravam dispostas, de forma aleatória, várias didascálias retiradas da obra e as várias funções que assumem ao longo da peça. Os alunos tiveram que relacionar cada didascália com a função correspondente, comprovando assim a sua capacidade de inferir e associar diferentes elementos paratextuais, confirmando a sua compreensão dos mesmos.

Para colocar os alunos numa situação de conforto, já que estes referiram compreender melhor um texto quando ouvem a sua leitura dramatizada, a análise do conteúdo da obra foi efetuada através da leitura expressiva de fragmentos textuais considerados significativos, seguidos da exploração simbólica de elementos através de questionários orais e escritos direcionados para a interpretação da obra, onde as respostas dos alunos foram partilhadas com a turma, no sentido de alcançar um cruzamento de perspetivas.

Todas estas aulas terminaram com a realização de uma ficha formativa, através da qual foi possível verificar se os conhecimentos dos alunos tinham sido efetivamente apreendidos (Cf. Anexo 8).

Por último, no âmbito da obra *Memorial do Convento*, foram lecionadas duas aulas de motivação que se materializaram na formação para a cidadania dos alunos. Como pressupunha o Projeto de Intervenção do início do ano letivo (*“Ao longo de toda a intervenção, será também desenvolvida a formação para a cidadania através da interpretação de textos próximos da realidade e das necessidades dos alunos, onde todos terão a oportunidade de partilhar e ajustar as suas posições face a temas relacionados com a sociedade atual”*), este desenvolvimento foi realizado através da leitura e da exploração de *cartoons* significativos relacionados com os comportamentos da sociedade atual, onde os discentes tiveram a possibilidade de refletir sobre os mesmos, partilhar a sua opinião com a turma e assumir uma postura crítica e ativa face aos assuntos explorados (Cf. Anexo 9). A escolha do texto humorístico relacionou-se com o facto de estes alunos terem assumido, no questionário aplicado na primeira fase da intervenção, a sua preferência por esta tipologia textual e, desta forma, tentou-se uma aproximação aos seus interesses englobando, simultaneamente, objetivos didáticos – promover nos alunos uma posição crítica relacionada com a sociedade na qual se inserem.

De facto, ao analisar conceitos como “exploração”, “minorias”, “aparências” ou “opressão”, os alunos conseguiram estabelecer pontos de concordância sobre atitudes

positivas e negativas assumidas por outros, separar e contextualizar diferentes períodos da história, analisando progressões significativas, o que contribuiu para o seu desenvolvimento quer pessoal, quer social e formativo.

Uma vez que os alunos afirmaram iniciar a leitura de uma obra quando motivados pela originalidade do título e pelas referências do autor, como referido na secção 3.2.2 do presente relatório, foi-lhes possibilitado o contacto e a exploração dos diferentes títulos atribuídos em diversos países a esta obra saramaguiana (Cf. Anexo 10), bem como uma aproximação ao autor, à sua vida e aos ideais que defendeu. Estas atividades, além de irem ao encontro dos motivos que levam estes alunos a iniciar a leitura de um livro, permitiram que estes ampliassem os seus conhecimentos e identificassem a principal ação da obra, representando também uma possibilidade de alargamento da cultura geral, na medida em que estabeleceram um contacto com uma personalidade relacionada com o Património Cultural Português.

Em suma e relacionando as atividades exploradas tanto com o Projeto de Intervenção referido como com a realidade do público-alvo, pode concluir-se que as atividades realizadas no âmbito da disciplina de Português surtiram o efeito pretendido – motivar os alunos para a leitura integral de duas obras de carácter obrigatório, desenvolvendo, de forma simultânea, a sua competência de leitura –, uma vez que as mesmas suscitaram o interesse dos alunos para a leitura e para o conteúdo das obras em questão; auxiliaram-no a aprofundar a compreensão das mesmas e a desenvolver habilidades de interpretação de sentidos textuais, através da partilha e do confronto com as demais impressões de leitura; e, por fim, contribuíram para o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão crítica e pessoal.

3.4.3. Programação didática implementada na turma de Espanhol

No âmbito das atividades realizadas na disciplina de Espanhol, importa começar por destacar a metodologia de ensino utilizada, estando esta relacionada com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, razão pela qual em todas as aulas foi considerado o método comunicativo na abordagem dos conteúdos, na medida em que competência comunicativa se apresenta muito completa, pois “engloba subcompetências específicas (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) e contribui para o

desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-apreender)” (Fernández, 2001: 18).

Assim e de acordo com as dificuldades reconhecidas através da fase inicial de diagnóstico, os objetivos que se estabeleceram com a implementação da programação didática de Espanhol contemplaram a minoração dessas dificuldades através da promoção da motivação para a leitura em língua espanhola, englobando o contacto com autores espanhóis e com obras originais desta língua; a oportunidade de trabalhar de acordo com as suas preferências, sobretudo o texto humorístico (com ênfase no *cartoon* e na banda desenhada) e o texto literário (que será trabalhado através do estudo das obras da coleção *Manolito Gafotas*), bem como a assistência a vários vídeos didáticos sobre as temáticas abordadas em cada aula, de forma a promover a sua motivação em contexto de sala de aula; o trabalho dos textos e das obras tendo em conta a leitura em silêncio e em voz alta; a apresentação de métodos de leitura e de estratégias passíveis de aplicação, para que eles compreendam as obras de forma mais autónoma; a consideração pelos três momentos inerentes ao processo de leitura (atividades de *pré-leitura* – que englobaram a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos –, de *leitura* – que contemplaram a leitura silenciosa e em voz alta – e de *pós-leitura* – que abrangeram exercícios para verificar a real compreensão do sentido do texto; e a formação para a cidadania, através promoção do desenvolvimento pessoal dos alunos, no sentido de, com o debate sobre temáticas socialmente atuais, os dotar de um espírito crítico mais afinado que eles possam, futuramente, usar em contextos reais de comunicação.

Desta forma, reconhecendo que os alunos não haviam realizado nunca uma leitura extensiva em língua espanhola, foi dada importância à leitura das obras da coleção *Manolito Gafotas*. A escolha desta coleção para introduzir este público-alvo na literatura espanhola deveu-se a três importantes fatores: em primeiro lugar, a mesma constitui uma opção pessoal da professora estagiária que, após a sua leitura, a considerou atrativa e adequada ao nível de língua dos alunos; em segundo lugar, esta segunda fase desta intervenção pedagógica teve início no momento em que se abordou o tema dos “*países hispanohablantes*” e, por esta razão, considerou-se pertinente uma introdução à literatura espanhola, no sentido de aproximar os alunos da realidade literária da língua estrangeira que estudam; por último, os sete livros que compõem esta coleção apresentam-se motivadores devido à linguagem

apropriada ao nível de língua dos alunos e devido também ao sentido de humor implícito em todas as obras, como se pode comprovar através das palavras de Trujillo (2006:119):

“Los libros de Manolito Gafotas interesan por varias razones. Una de ellas es por su vocabulario, cargado de fuertes dosis de humor, atípico en los manuales de español, pero con el que en cierta medida se encuentran el alumno cuando sale a la calle y conoce a españoles. Otro aspecto interesante que presenta la lectura de estos libros es la descripción del contexto familiar y social en el que se desenvuelve Manolito que, por asemejarse bastante a la realidad, podría dar lugar a interesantes comentarios de tipo sociocultural en la clase”.

O início do estudo desta coleção deu-se com uma breve apresentação sobre a autora Elvira Lindo e com uma atividade didática na qual os alunos teriam de associar características às personagens das obras, a partir apenas da fotografia das mesmas.

Com o objetivo de não impor leituras a jovens leitores principiantes e também para aproximar as atividades dos seus interesses literários, a escolha da obra que leriam durante a intervenção, ainda que limitada por um mesmo autor, foi realizada de forma livre e voluntária pelos alunos. Para incentivá-los a selecionar uma das obras e também para aproximá-los da realidade das mesmas, foram lidos, na aula, sete capítulos diferentes, correspondendo cada um deles ao início de cada uma das obras da coleção (*Manolito Gafotas* (1994), *Pobre Manolito* (1995), *¡Cómo molo!* (1996), *Los trapos sucios* (1997), *Manolito on the road* (1998), *Yo y el Imbécil* (1999) e *Manolito tiene un secreto* (2002)).

No sentido de incentivar a participação ativa dos alunos e de os responsabilizar pela leitura da obra escolhida, foi realizada uma atividade didática que consistiu na entrega, pela professora estagiária, de um Contrato de Leitura onde se encontravam contempladas as cláusulas que ambas as partes, assinando, se comprometiam a cumprir (Cf. Anexo 11). Este contrato pressupunha que os alunos poderiam escolher um de sete livros disponibilizados pela professora, comprometendo-se a fazer a sua leitura num período de sete semanas. Neste contexto, foi-lhes também atribuído um Diário de Leitura individual com o objetivo de os guiar na leitura da obra selecionada. Com este diário, como já referido, foi proporcionada ao aluno, por um lado, a possibilidade de anotar as dificuldades sentidas ao longo da leitura da obra, as curiosidades que surgiam e também as estratégias que mais e menos utilizavam para compreender a mesma e, por outro, a possibilidade de partilhar as suas anotações com os colegas nas Sessões de Leitura que teriam lugar nas aulas seguintes.

Estas Sessões de Leitura duraram cerca de vinte minutos, com lugar no início de cada aula e tiveram como objetivo monitorizar o processo de leitura dos alunos. Nestas sessões, os

alunos puderam partilhar as suas experiências e impressões de leitura com os colegas da turma, manifestar as dificuldades sentidas durante a leitura e as estratégias que aplicavam para superar essas dificuldades, bem como partilhar com a turma os apontamentos feitos no Diário de Leitura. A utilização destes diários e a realização destas sessões tiveram como atividade final a apresentação oral das obras da coleção *Manolito Gafotas*, cuja prestação dos alunos e cujos resultados da mesma se encontram já mencionados nas subsecções 3.4.1.3. e 3.4.1.4 deste relatório.

Além das obras desta coleção, foi dada importância à leitura e à exploração de vários textos icónicos, à audição de algumas músicas e à visualização de alguns vídeos, na medida em que se consideram os recursos visuais um bom veículo de compreensão e desenvolvimento de competências reflexivas e também por se terem em conta as preferências dos alunos relativamente às atividades realizadas em contexto de sala de aula.

No sentido de alargar os conhecimentos dos alunos no que respeito diz às tipologias textuais e de tentar garantir uma motivação constante nas aulas, foram exploradas com eles variedades textuais que passaram pelo texto narrativo, por poemas, pelas cartas de amor informais, por artigos e por textos humorísticos (banda desenhada e *cartoons*) (Cf. Anexo 12). Esta variedade textual permitiu reconhecer que os alunos se sentiam mais familiarizados com certos tipos de textos, pelo que as suas intervenções se mostraram mais dinâmicas e assertivas.

Com esta pluralidade de textos pretendeu-se que os alunos não fossem apenas capazes de ler e compreender um texto escrito mas também que estivessem aptos a realizar leituras e inferir sentidos de imagens, vídeos, jogos, vinhetas, etc., tendo sempre como objetivo incluir o aluno nessa construção de sentidos, na medida em que ele mobiliza conhecimentos anteriores sobre os assuntos em questão e contribui com a sua experiência pessoal para o enriquecimento dessa compreensão.

Independentemente do tipo de texto lido e explorado ou da atividade realizada, foi sempre promovida a formação para a cidadania através da participação dos alunos nos mais variados temas (comportamentos sociais, doenças psicológicas, relações familiares, discriminação, etc.), com o objetivo de que refletissem de forma crítica sobre as temáticas expostas, assumissem uma posição face ao mesmo e a partilhassem com os colegas, conseguindo respeitar opiniões diferentes das suas.

Esta reflexão pessoal e crítica dos alunos contou sempre com a mobilização dos seus conhecimentos e com a integração das suas experiências pessoais, de forma a aproximá-los das suas realidades e interesses, podendo usar tanto a língua como a sua capacidade reflexiva perante situações reais presentes na sua vida quotidiana. Como confirma Fernández (2001: 4), a educação para a cidadania concretiza-se “pelo apelo à participação activa no trabalho da aula, o que responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem”.

A última atividade realizada com a turma materializou-se na elaboração de um guião sobre as principais temáticas abordadas nos livros da coleção *Manolito Gafotas*, que foi dramatizado pelos alunos para a comunidade escolar no final do ano letivo.

Em suma e relacionando as atividades exploradas tanto com o Projeto de Intervenção referido como com a realidade do público-alvo, pode concluir-se que a programação implementada no âmbito desta disciplina surtiu o efeito pretendido – motivar os alunos para a leitura livre de uma obra em língua espanhola, desenvolvendo, de forma simultânea, a sua competência de leitura para a leitura dessa obra.

Para atingir estes objetivos, as atividades realizadas incitaram no aluno a vontade de ler uma das obras da coleção; contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de decodificação e interpretação; promoveram momentos de partilha que se revelaram significativos para o asseguramento da sua motivação; e, por fim, possibilitaram o desenvolvimento das suas capacidades de reflexão crítica e pessoal.

3.4.4. Atividades realizadas no âmbito da comunidade escolar

Com o decorrer do ano letivo, houve também a oportunidade de participar e de colaborar em diversas atividades extra-aula e que se apresentaram muito úteis na formação profissional da professora estagiária.

No âmbito da disciplina de Português e do estudo da obra de Fernando Pessoa, no segundo período deste ano letivo, a turma de Português pôde assistir ao espetáculo intitulado “*Eu, Pessoa*”, realizado por professores da disciplina e por alunos de vários anos de escolaridade da Escola Secundária de Penafiel. Neste contexto, o grupo-alvo referente ao contexto da intervenção pedagógica também assistiu à dramatização referida, onde teve a

possibilidade de comprovar os conhecimentos adquiridos sobre a obra do autor no período letivo anterior.

No âmbito da motivação para a leitura, a professora estagiária também conduziu os alunos da turma de Português à Feira do Livro da Escola, atividade esta promovida pela Biblioteca Escolar.

Posteriormente, no início do terceiro período, juntamente com a mesma turma, a professora estagiária participou na visita de estudo ao Convento de Mafra, realizada no âmbito do estudo da obra *Memorial do Convento*. Nesta atividade, assistiu também à dramatização desta obra, concretizada pelo grupo Éter, e pôde participar numa visita guiada pelo exterior e pelo interior do convento, ao mesmo tempo que várias remissões eram feitas para a obra em estudo.

Esta visita de estudo representou um contributo relevante no processo de leitura da obra e na motivação dos alunos, na medida em que, de forma mais real, se percebeu que estes se mostram receptivos a este tipo de atividades, pois intervieram de forma constante na visita guiada, demonstrando interesse por ampliar os seus conhecimentos sobre o assunto. Além disso, a primeira aula lecionada pela professora estagiária no âmbito desta obra (*Memorial do Convento*) contou com a reflexão sobre a importância desta visita na compreensão da obra e com a remissão para os momentos mais significativos da visita, a partir dos quais se verificou que a totalidade dos alunos atribuiu grande relevância a esta atividade.

No âmbito da disciplina de Espanhol e da celebração do *Dia da Hispanidade*, a professora participou, juntamente com a turma de Espanhol, numa largada de balões com cores alusivas à bandeira espanhola no recinto escolar. Esta atividade revelou-se significativa no que respeito diz ao contacto com a realidade hispânica vivida, ao mesmo tempo que consciencializou os alunos para a relevância desta comemoração.

Posteriormente, relativamente à Semana das Línguas, que foi celebrada na última semana de aulas do segundo período, assistiu com a turma de Espanhol à visualização do filme “El Laberinto del Fauno”, de forma a aproximar os alunos dos seus interesses, já que haviam referido, no questionário inicial aplicado neste contexto de intervenção, que os filmes e os vídeos representavam recursos valiosos no desenvolvimento da sua competência de leitura e da sua motivação.

Finalmente, colaborou com os alunos na criação de um guião referente à personagem *Manolito Gatofas* e seus companheiros, auxiliando-os na preparação para a dramatização desse guião, que foi realizada para toda a comunidade escolar na última semana do terceiro período do presente ano letivo.

Com esta atividade, houve uma aproximação da professora relativamente à realidade da expressão escrita e ao grau de criatividade destes alunos, podendo concluir que a sua motivação na realização desta tarefa se afigurou elevada, devido ao facto de as obras da coleção terem sido lidas por eles previamente e com a monitorização da professora. Como foi uma atividade realizada após as apresentações orais finais relativas à coleção *Manolito Gafotas*, os alunos demonstraram grande descontração e entusiasmo, uma vez que o contexto da história era-lhes já familiar e também porque tiveram a oportunidade de dar sugestões e de realizar alterações no guião referido, de forma a desenvolver a capacidade de autonomia do aluno e a incluí-lo no processo de construção da atividade.

3.4.5. Reflexão global sobre a Fase de Intervenção

A programação desenvolvida nesta fase de intervenção pedagógica contou com a participação ativa dos alunos de ambas as turmas, na medida em que, como já referido, houve previamente uma recolha de informação que possibilitou projetar momentos letivos direcionados para as características e para os interesses específicos deste público-alvo, ambos mencionados nas secções 3.3.2.1. a 3.3.2.3.

No sentido de confirmar a viabilidade das atividades que iam sendo implementadas e o grau de motivação que as mesmas projetavam nos alunos, estes preencheram um inquérito intermédio, distribuído pela professora estagiária na quarta das sete aulas lecionadas (11/04/2013 na turma de Português e 15/02/2013 na turma de Espanhol).

Assim, relativamente à turma de Português, foram colocadas aos alunos três questões, cujos enunciados e exemplos de respostas podem ser consultados no Anexo 13.

Após a análise das respostas dos alunos à primeira pergunta (*Consideras que as atividades de motivação realizadas no âmbito da introdução da obra “Felizmente Há Luar!” contribuíram para que te sentisses mais motivado a lê-la?*), os alunos afirmaram que estas

atividades “despertaram interesse e curiosidade” sobre o conteúdo da obra, “permitiram situar o aluno antes da [sua] leitura”, e “motivaram para a leitura” da mesma.

A segunda pergunta (*O Diário de Leitura que estás a utilizar tem representado uma mais-valia no teu processo de leitura?*), permitiu concluir que este instrumento constituiu “uma ideia inovadora que criou motivação nos alunos” e “facilitou a compreensão da obra”, porque permitiu “refletir sobre o que foi lido previamente” e “sobre as dificuldades sentidas durante a leitura”.

Por último, os alunos foram questionados sobre a sua vontade de realizar uma atividade em contexto extra-aula de forma a consolidar conhecimentos sobre uma obra que seria dada posteriormente (*Pensas que a visita de estudo que vais realizar no âmbito do estudo da obra “Memorial do Convento” te ajudará na posterior compreensão da obra?*), sendo que a análise das suas respostas deixou transparecer que esta atividade representava, para este público, um fator de motivação e incentivo, um reforço para a compreensão da “contextualização epocal” da obra e um contributo signitativo “na posterior compreensão da obra”, pois prende-se com um exercício “didático que complementa a leitura” da mesma.

No que se refere à turma de Espanhol, foram colocadas aos alunos duas questões, cujos enunciados e exemplos de respostas podem ser consultados no Anexo 14, e posteriormente contabilizadas e analisadas as suas respostas.

Com a primeira pergunta (*Reconheces nas Sessões de Leitura um fator positivo para a tua aprendizagem?*), foi possível reconhecer que estes momentos iniciais das aulas representaram para os alunos “um fator positivo para a [sua] aprendizagem, porque [passam] a ler melhor e a conhecer mais vocabulário” e também um fator de motivação para a leitura, pois adquirem “novos conhecimentos sobre outros livros e sobre novas estratégias de leitura”.

Relativamente à segunda pergunta colocada aos alunos (*Sentes-te motivado para apresentares aos teus colegas o livro que estás a ler? Pensas que eles se sentirão incentivados a ler o livro que vais apresentar?*), concluiu-se que eles se encontravam predispostos a realizar uma atividade final, que incluiria a sua participação ativa frente à turma. Para comprovar esta conclusão, os alunos afirmam que se sentem motivados a apresentar a obra que se encontravam a ler porque consideram “os livros muito divertidos” e sentem-se muito curiosos “para saber tudo acerca de *Manolito Gafotas*”.

Em suma, e de acordo com o projeto inicial elaborado pela professora estagiária, esta intervenção prática (onde se implementaram estratégias viáveis à superação das dificuldades sentidas pelo público-alvo na primeira fase de intervenção) representou um contributo significativo, na medida em que permitiu reforçar a resposta à pergunta “*Que estratégias conhecem e ativam para compreenderem um texto ou uma obra?*” e responder também à questão “*Que outras estratégias podem ser implementadas no sentido de os ajudar a desenvolver as capacidades e técnicas necessárias à compreensão do texto?*”, ambas formuladas no Projeto de Intervenção. A partir da resposta à primeira questão, foi possível levar à sala de aula atividades que promovessem a aplicação de estratégias não familiares aos alunos, com o objetivo de os ajudar a desenvolver a sua competência estratégica no âmbito da compreensão na leitura.

Assim, pode concluir-se que foram alcançadas as finalidades que haviam sido estabelecidas para esta fase, na medida em que se promoveu o aumento da motivação destes alunos para a leitura, ao mesmo tempo que se desenvolveu a sua competência de leitura, ambas conseguidas através de propostas de atividades que se mostraram pertinentes e adequadas a este público-alvo.

3.5. Fase de Avaliação

Após as fases de diagnóstico e de intervenção onde, respetivamente, se diagnosticaram dificuldades e se aplicaram estratégias no sentido de as suprimir, sentiu-se necessidade de comprovar junto do público-alvo a viabilidade e o impacto de toda a ação pedagógica.

Neste contexto e como pressupunha o Projeto de Intervenção, com esta última fase da prática pedagógica visou-se, essencialmente, avaliar a pertinência e o grau de validação das estratégias implementadas nas duas fases anteriores bem como perceber a viabilidade desta fase para uma correta análise da evolução dos alunos ao longo de toda a intervenção.

Assim, no sentido de extrair conclusões mais precisas, serão agora apresentados os resultados da aplicação de diferentes instrumentos: por um lado, será realizada uma análise dos questionários intermédio e final aplicados aos alunos durante a intervenção; e, por outro, será feita uma análise comparativa entre o teste diagnóstico e o teste final aplicados no âmbito da compreensão leitora e que visaram identificar dificuldades específicas neste campo.

3.5.1. Análise dos questionários intermédio e final

Além do questionário aplicado aos alunos no início do ano letivo (e do qual já foram apresentados e discutidos resultados), foram aplicados, em ambas as turmas, outros dois inquéritos por questionário em dois momentos distintos: o questionário intermédio, aplicado na quarta aula lecionada pela professora estagiária (09/04/2013 na turma de Português e 15/02/2013 na turma de Espanhol) e que teve como objetivo compreender o modo como a intervenção estava a ser, naquele momento, recebida pelo alunos (Cf. Anexo 15); e o questionário final, que teve lugar na última aula lecionada (23/04/2013 na turma de Português e 07/03/2013 na turma de Espanhol) e que visou reconhecer o impacto das atividades realizadas e registar evoluções no âmbito da motivação e da competência leitora (Cf. Anexo 16).

3.5.1.1. Turma de Português

Relativamente ao questionário intermédio, já foram apresentadas, ao longo deste relatório, algumas conclusões que se puderam extrair com a sua aplicação, nomeadamente

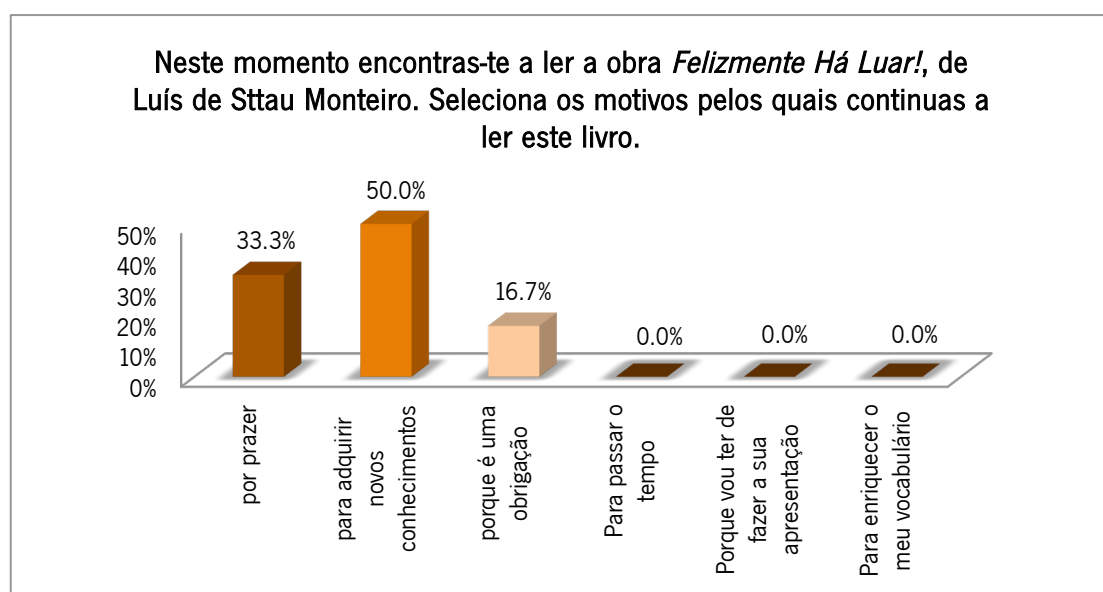
no que se refere aos Diários de Leitura utilizados, às Sessões de Leitura realizadas e ao desenrolar de outras atividades em contexto de sala de aula.

No entanto, importa referir ainda outras questões relacionadas com a leitura integral das obras *Felizmente Há luar!* e *Memorial do Convento*, principalmente no que se refere à motivação durante a leitura das obras e as novas estratégias utilizadas para desenvolver a competência de leitura dos alunos.

Assim, relativamente a esta motivação, no momento de aplicação deste questionário, dos vinte e quatro alunos inquiridos, doze (50%) referiram que liam a obra “para adquirir novos conhecimentos”, oito (33.3%) assumiram que realizavam a leitura “por prazer” e quatro (16.7%) “por obrigação” (Cf. Gráfico 7).

Gráfico 7

Motivação dos alunos para a leitura de *Felizmente Há Luar!*

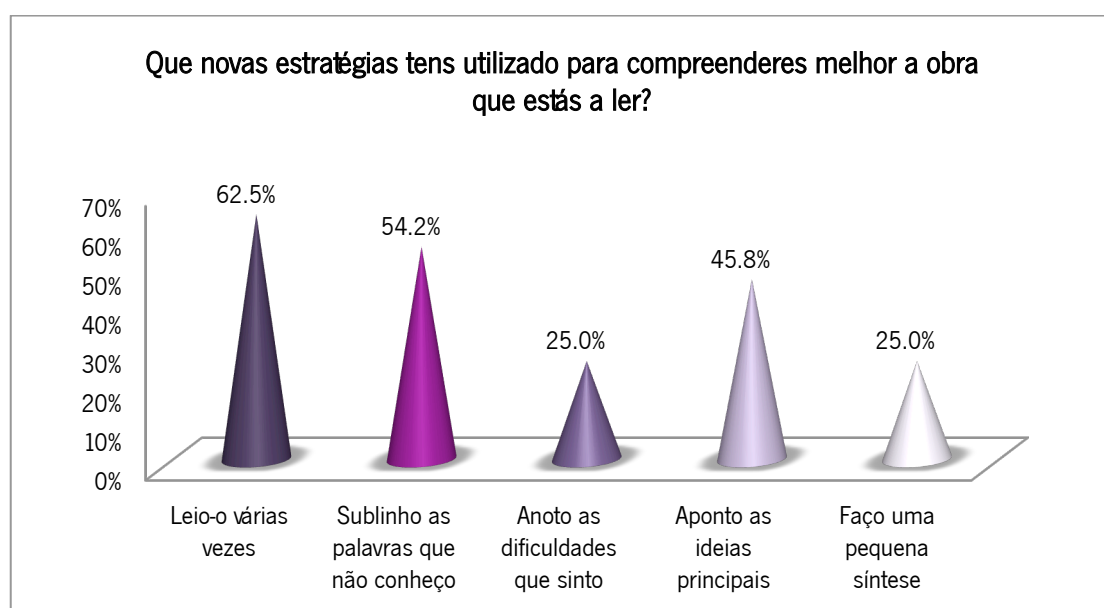


Quanto às novas estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para compreender melhor a obra, verificou-se, num universo limitado de hipóteses, que cerca de 62.5% (15 alunos) indicou “reler várias vezes” quando não compreendia algo, 54.2% (13 alunos) referiu “sublinhar as palavras desconhecidas”, 25% (6 alunos) afirmou “anotar as dificuldades sentidas” durante a leitura, 45.8% (11 alunos) mencionou “apontar as ideias principais” da obra e 25% (6 alunos) indicou “fazer uma pequena síntese” do que se lê (Cf. Gráfico 8).

Neste contexto, ainda que as duas últimas estratégias tenham sido as menos referidas, reconhece-se uma evolução relativamente ao questionário aplicado no início do ano letivo, onde só apareciam mencionadas, como estratégias de leitura, “a releitura dos fragmentos textuais que exigem mais concentração pelo seu carácter não familiar, “o sublinhar de palavras cujo significado desconhecem e, em alguns casos, a identificação e posterior anotação das ideias principais dos textos que lêem” (Cf. página 34 deste relatório).

Gráfico 8

Novas estratégias de leitura utilizadas pelos alunos



Esta evolução positiva é justificada pela utilização dos Diários de Leitura, que contribuíram para assinalar a importância da síntese/resumo na retenção do assunto principal da obra e dos textos e também para destacar a relevância de identificar as dificuldades que concorrem para a não compreensão de um texto/obra, no sentido de as poder solucionar/minorar em contexto de aula, junto da professora e dos colegas.

Relativamente ao questionário aplicado no final da intervenção, importa, além de destacar as conclusões relacionadas com os mesmos elementos (motivação e compreensão na leitura), referir a forma como as aulas da professora estagiária, as atividades por si solicitadas bem como a sua postura e acompanhamento contribuíram para o desenvolvimento destes alunos.

Assim, no que se refere à motivação para a leitura da obra *Memorial do Convento*, a quase totalidade dos alunos (91.7%, 22 alunos) afirma sentir-se incentivado a ler esta obra devido à visita de estudo realizada no âmbito da mesma ao Convento de Mafra (Cf. Gráfico 9).

Gráfico 9

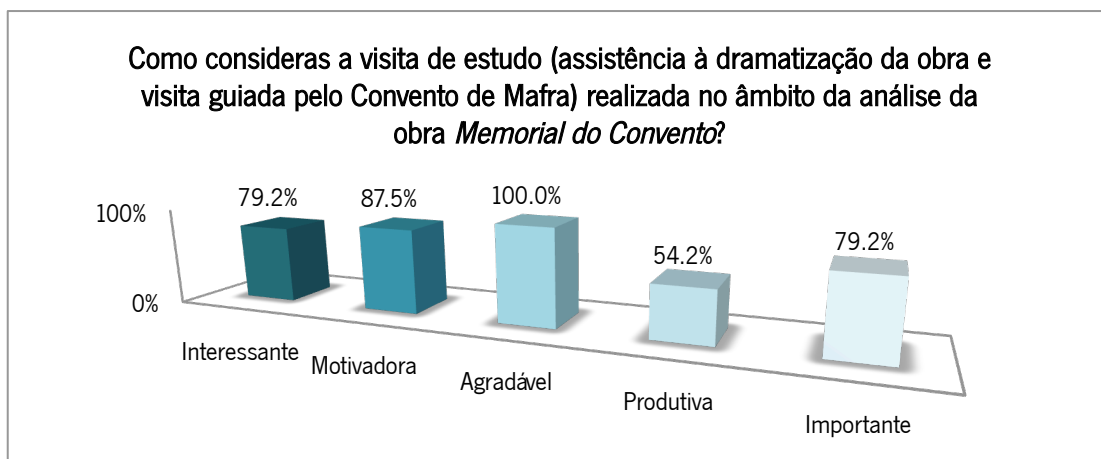
Motivação dos alunos para a leitura de *Memorial do Convento*



Sem exceção, todos os alunos atribuem qualidades positivas a esta atividade, relacionadas estas com o facto de a visita se afigurar “interessante” (79.2%, 19 alunos), “motivadora” (87.5%, 21 alunos), “agradável” (100%, 24 alunos), “produtiva” (54.2%, 13 alunos) e “importante” (79.2%, 19 alunos) (Cf. Gráfico 10).

Gráfico 10

Grau de satisfação dos alunos em relação à visita de estudo



Já no que respeito diz às estratégias que os alunos não utilizavam e passaram a utilizar com a presente intervenção, a evolução mais significativa prende-se com “fazer uma síntese dos capítulos que [vão] lendo” (66.7%, 16 alunos), “escrever as coisas mais importantes” (79.2%, 19 alunos) e “apontar as dificuldades que [vão] sentido” (58.3%, 14 alunos) ao longo do processo de leitura (Cf. Quadro 1 – exemplos de algumas respostas dadas à pergunta de caráter aberto colocada no questionário final). No contexto das estratégias mencionadas e em comparação com as respostas dos alunos no questionário anterior, houve uma evolução de 41.7% (10 alunos), 33.3% (8 alunos) e 33.3% (8 alunos), respetivamente.

Quadro 1

Estratégias de leitura utilizadas pelos alunos

Pergunta: Quais as estratégias de leitura que não utilizavas e passaste a aplicar?

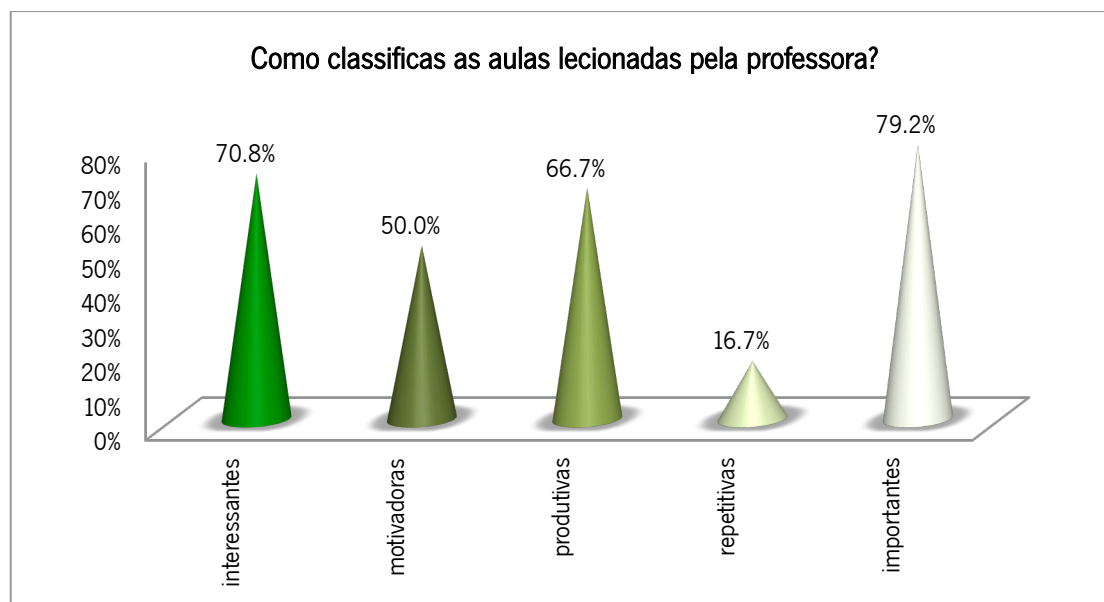
Aluno 1	
Aluno 2	
Aluno 3	
Aluno 4	

Relativamente às aulas da professora estagiária, havendo alguns alunos a classificá-las como “repetitivas” (16.7%, 4 alunos), a maioria dos alunos classificou-as como “interessantes” (70.8%, 17 alunos), “motivadoras” (50%, 12 alunos), “produtivas” (66.7%, 16 alunos) e “importantes” (79.2%, 19 alunos) (Cf. Gráfico 11). Neste contexto, os alunos também assumiram, através da resposta a questões fechadas de sim/não, que a professora

se mostrou disponível para solucionar as suas dúvidas e que englobou os contributos individuais na construção das aulas.

Gráfico 11

Grau de satisfação dos alunos em relação às aulas lecionadas



3.5.1.2. Turma de Espanhol

Relativamente à turma de Espanhol e ao questionário intermédio aplicado neste contexto, já foram apresentadas, ao longo deste relatório, algumas conclusões que se puderam extrair com a sua aplicação, nomeadamente as relacionadas com os Diários de Leitura utilizados, com as Sessões de Leitura realizadas e com o desenrolar de outras atividades em contexto de sala de aula.

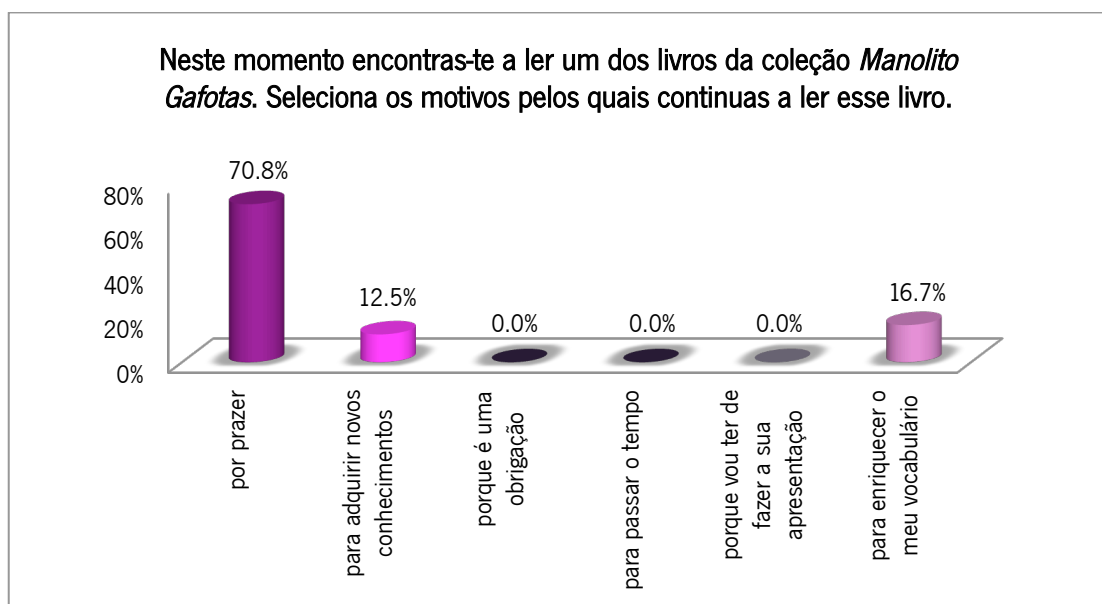
Contudo, importa referir ainda outras questões relacionadas com a leitura integral dos sete livros que compõem a coleção *Manolito Gafotas*, nomeadamente no que se refere à motivação durante a leitura das obras e às novas estratégias utilizadas para desenvolver a competência de leitura dos alunos.

Desta forma, e em relação à motivação para a leitura da obra, dos vinte e quatro alunos inquiridos, dezassete afirmaram que liam uma das obras da coleção “por prazer” (70.8%), dividindo-se os restantes alunos entre motivos relacionados com a aquisição de novos conhecimentos (12.5%, 3 alunos) e com o enriquecimento de vocabulário (16.7%, 4 alunos)

(Cf. Gráfico 12), pelo que se poderá afirmar que estes alunos apresentam uma motivação intrínseca para a leitura das obras, não justificando com fatores externos a realização desta atividade. A partir destas respostas, é possível concluir que as atividades de motivação realizadas com o intuito de incentivar estes jovens para a leitura das obras surtiu o efeito desejado, na medida em que eles referem que as mesmas “contribuíram bastante para cativar a [sua] curiosidade” sobre o final das histórias e também porque “tendo em conta que essas obras foram propostas, torna-se mais favorável e até mesmo necessário” realizar essas atividades para que os alunos possam, de forma mais voluntária e livre, selecionar a sua obra favorita.

Gráfico 12

Motivação dos alunos para a leitura da coleção *Manolito Gafotas*

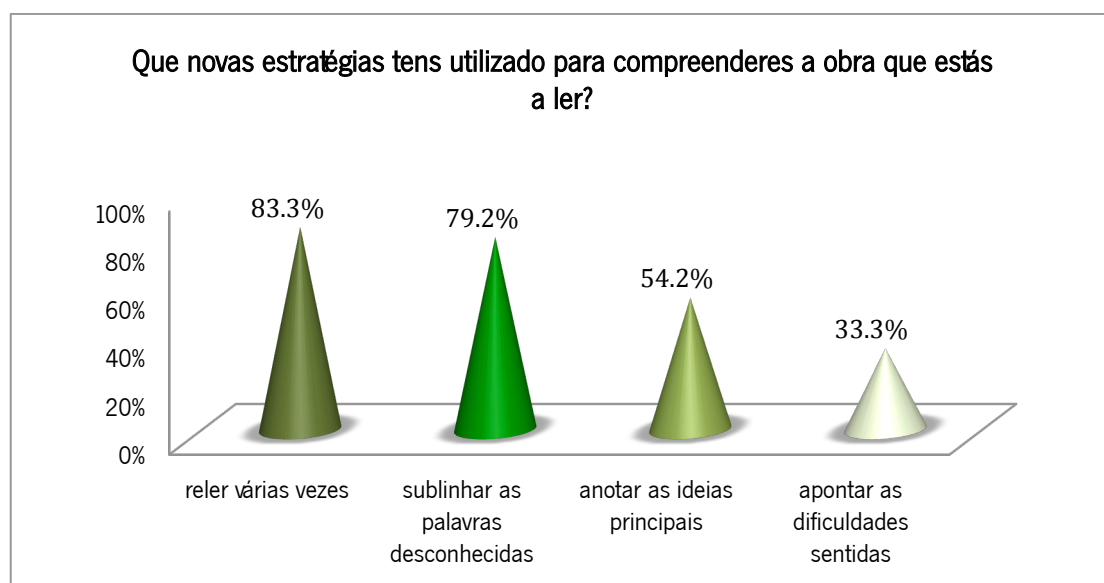


Em relação às estratégias utilizadas para facilitar o processo de compreensão na leitura das obras, maioritariamente, os alunos referem, num universo limitado de hipóteses, “reler várias vezes” o que não se entende (83.3%, 20 alunos), “sublinhar as palavras desconhecidas” (79.2%, 19 alunos), “anotar as ideias principais” das obras (54.2%, 13 alunos) e uma minoria assume “anotar as dificuldades sentidas” ao longo da leitura (33.3%, 8 alunos) (Cf. Gráfico 13). Comparativamente com o questionário aplicado no início do ano letivo, onde apenas constavam “a releitura dos fragmentos textuais de maior complexidade, o destacamento e o sublinhar de palavras cujo significado é desconhecido e o reconhecimento e

posterior anotação das principais ideias subjacentes ao texto” (Cf. página 37 deste relatório), é verificável uma ligeira evolução relacionada com a consciência da complexidade do processo de leitura, onde é fundamental reconhecer quais os impedimentos que não permitem ao aluno avançar na construção do texto para que ele possa, posteriormente, expor e solucionar essas dificuldades.

Gráfico 13

Novas estratégias de leitura utilizadas pelos alunos



No que respeito diz ao questionário final, além de sublinhar as conclusões finais relacionadas com a motivação e com a competência de leitura, convém destacar a forma como as aulas da professora estagiária, as atividades por si levadas à sala de aula, bem como a sua postura e acompanhamento contribuíram para o desenvolvimento destes alunos.

Deste modo, e tendo em conta a motivação dos alunos para a leitura de um outro livro da coleção (que não o já lido por si durante a intervenção), dezasseis alunos (66.7%), dos vinte e quatro inquiridos, afirmam sentir-se incentivados a realizar essa leitura (Cf. Gráfico 14). A partir da análise destas respostas, pode concluir-se que todo o trabalho relacionado com a motivação para a leitura surtiu o efeito desejado, na medida em que, ainda que nem todos tenham evoluído, uma parte significativa sofre uma evolução positiva enquanto leitor em construção, na medida em que 75% dos alunos afirma sentir-se motivado a ler outro livro desta coleção após as apresentações dos colegas (Gráfico 15).

Gráfico 14

Motivação para a apresentação oral da coleção *Manolito Gafotas*

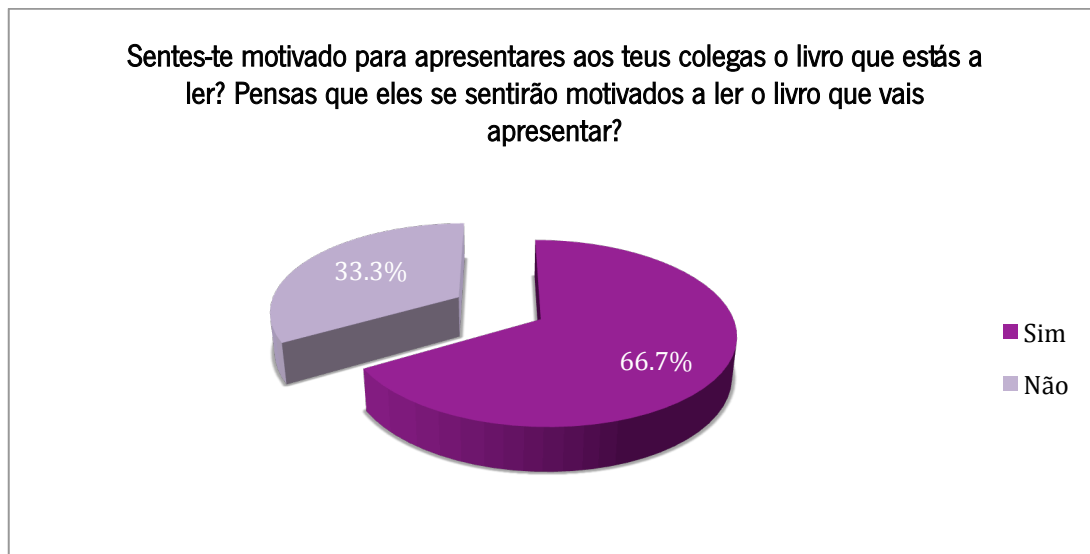
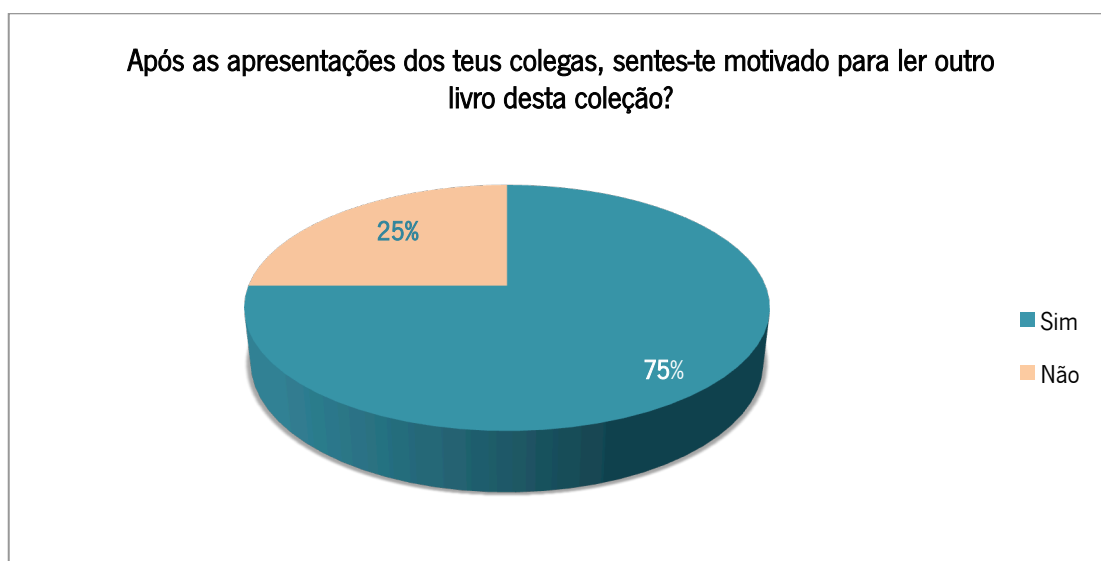


Gráfico 15

Grau de incentivo para a leitura de uma nova obra



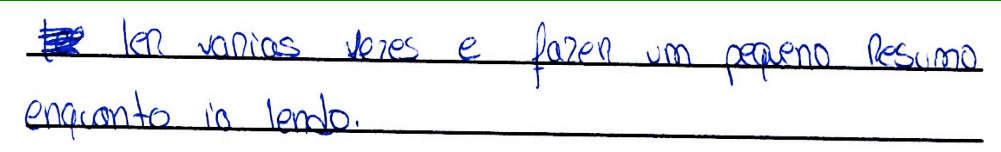
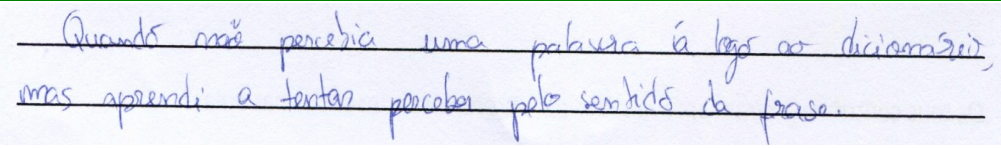
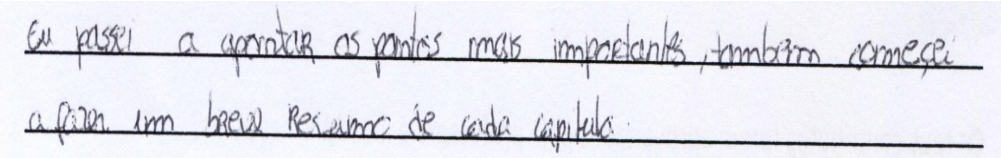
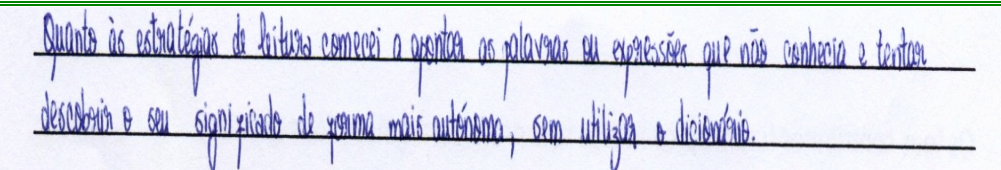
Considerando agora as novas estratégias utilizadas por estes alunos no sentido de facilitar o processo de leitura da obra, de entre as conclusões mais significativas, destaca-se uma maioria dos alunos que refere “evitar usar o dicionário” quando não conhece algum significado e tentar deduzi-lo pelo contexto em que se encontra inserida a palavra (91.7%, 22 alunos), “apontar as ideias principais” da obra (75%, 18 alunos) e “tentar fazer uma pequena

síntese/resumo” daquilo que vai lendo (62.5%, 15 alunos) (Cf. Quadro 2 – exemplos de algumas respostas dadas à pergunta de caráter aberto colocada no questionário final).). No contexto das estratégias mencionadas e em comparação com as respostas dos alunos no questionário anterior, houve uma evolução de 91.7% (22 alunos), 20.8% (5 alunos) e (62.5%, 15 alunos), respetivamente. Estas respostas permitem concluir que, com a ajuda da presente intervenção e das atividades solicitadas, estes alunos desenvolveram capacidades de autonomia enquanto leitores independentes e ativos, na medida em que são agora mais capazes de solucionar, de forma autónoma, algumas das dificuldades que inicialmente condicionavam o desenvolvimento do seu processo de leitura.

Quadro 2

Estratégias de leitura utilizadas pelos alunos

Pergunta: Quais as estratégias de leitura que não utilizavas e passaste a aplicar?

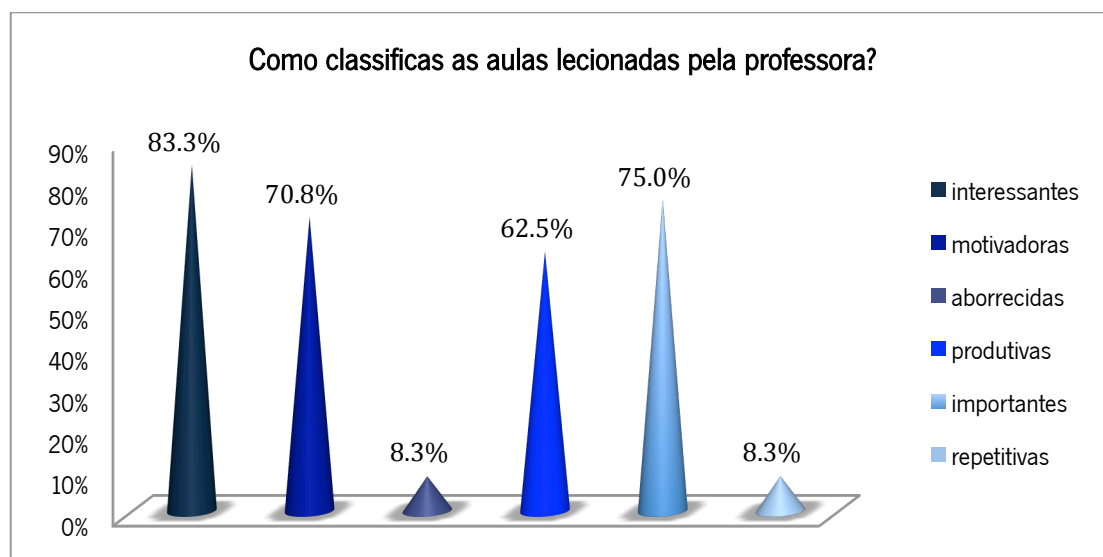
Aluno 1	
Aluno 2	
Aluno 3	
Aluno 4	

Relativamente ao impacto das aulas da professora estagiária no contexto desta turma, ainda que alguns elementos da turma (8.3%, 2 alunos) considerem as aulas “aborrecidas” e “repetitivas”, na sua maioria, estes classificam-nas como “interessantes” (83.3%, 20 alunos), “motivadoras” (70.8%, 17 alunos), “produtivas” (62.5%, 15 alunos) e “importantes” (75%, 18 alunos) (Cf. Gráfico 16).

Ainda neste contexto, todos os alunos confirmam que a docente se mostrou disponível para acompanhá-los e solucionar as suas dúvidas e a grande maioria refere que os seus contributos foram aproveitados na construção das aulas e que a docente também contribuiu para o desenvolvimento da sua competência de leitura.

Gráfico 16

Grau de satisfação dos alunos em relação às aulas lecionadas



3.5.2. Análise comparativa dos testes de diagnóstico e final

3.5.2.1. Amostragem

Na turma onde se lecionou a disciplina de Português (12.º E), aplicou-se um teste diagnóstico (teste I), em 30/11/2012, para reconhecer as dificuldades dos alunos no âmbito da competência de leitura. Com o intuito de verificar se as estratégias implementadas durante o ano letivo surtiram efeito na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento daquela competência, aplicou-se, em 26/04/2013, um teste final (teste II), com as mesmas características do teste I. Neste contexto, importa destacar que os alunos não tiveram acesso à solução do teste I nem conhecimento prévio sobre a posterior aplicação do mesmo teste, de forma a evitar resultados viciados. Os testes I e II foram constituídos por dois textos (uma crónica e um artigo de revista) adaptados do manual *Português+ 11* (Ferreira *et alii*, 2011: 83-86) e cada um por cinco questões de resposta aberta (Cf. Anexo 17). No tratamento dos resultados e devido ao facto de serem solicitadas respostas de carácter aberto, quando o aluno

responde de forma completa usa-se o código 3; quando apresenta uma resposta incompleta, o código 2; quando apresenta uma resposta muito incompleta, o código 1; e quando apresenta uma resposta errada, o código 0.

Na turma onde se lecionou a disciplina de Espanhol (11.º I), também se aplicou um teste diagnóstico (teste I), em 30/11/2012, para reconhecer as dificuldades dos alunos no âmbito da competência leitora. Com o objetivo de verificar se as estratégias implementadas durante a intervenção surtiram efeito na aprendizagem dos alunos, aplicou-se, em 14/03/2013, um teste final (teste II), com as mesmas características do teste I. Da mesma forma que na turma de Português, importa reforçar, neste contexto, que os alunos não tiveram acesso à solução do teste I nem tiveram conhecimento prévio sobre a posterior aplicação do mesmo, de forma a evitar resultados viciados. Os testes I e II foram constituídos por sete textos, retirados de exames nível B1 do Instituto Cervantes, e cada um por três questões de escolha múltipla com três opções cada, só se considerando correta uma das alíneas (Cf. Anexo 18). Por esta razão, quando o aluno acerta na resposta, usa-se, no tratamento dos resultados, o código 1 e quando não acerta, o código 0.

O objetivo subjacente à aplicação destes instrumentos foi reconhecer se existem ou não diferenças significativas entre as respostas do teste I e as do teste II, em cada uma das línguas, ou seja, se as atividades levadas à sala de aula e as estratégias aplicadas surtiram efeito na aprendizagem dos alunos e contribuíram para diminuir as suas dificuldades no âmbito da competência de leitura, diagnosticadas estas nos respetivos testes I (diagnóstico).

3.5.2.2. Metodologia utilizada e hipóteses consideradas

Relativamente à metodologia utilizada na análise comparativa dos dados referentes a ambos os testes aplicados (diagnóstico e final) em cada uma das línguas, foi utilizado o programa informático *IBM - SPSS® Statistical Package for the Social Sciences*, versão 20 para Mac Os, sendo toda a análise estatística (comparativa) efetuada com um grau de confiança de 95 %.

Em relação à disciplina de Português, utilizou-se o teste não-paramétrico de *Wilcoxon*¹ (Marôco, 2011: 412-418) que testou se a frequência de respostas certas (código 3) antes da

¹ Químico e estatístico Americano (1892 – 1965) que propôs este teste estatístico em 1945.

aplicação das estratégias de recuperação das aprendizagens pretendidas (teste I) era igual à frequência de respostas depois da aplicação das estratégias (teste II). Essas estratégias passaram pela identificação e seleção, nos textos, de informação específica, pela realização de inferências, pela identificação de valores simbólicos presentes em recursos estilísticos, pela referência ao assunto principal e pela extração de conclusões.

Relativamente à disciplina de Espanhol, foi utilizado o teste não-paramétrico de *McNemar*² ou de “Mudança de opinião” (*idem*: 164-170) que verificou se a proporção de sucessos (respostas corretas = código 1) antes da aplicação das estratégias (teste I) era igual à proporção de sucessos depois da aplicação das estratégias (teste II). Tais estratégias passaram pela realização de associações entre ideias, pela extração de informação concreta, pela realização de inferências textuais e pela compreensão de vocábulos específicos em língua espanhola.

Nos Anexos 19 e 20 apresentam-se as respetivas listas de variáveis utilizadas neste estudo, bem como a devida explicação do seu significado no contexto da análise efetuada.

3.5.3. Apresentação dos resultados dos testes de Português

Nesta secção, far-se-á a respetiva análise estatística dos resultados dos testes (diagnóstico e final), através das tabelas das ordens (ou *rankings*) e dos níveis de significância para os testes de *Wilcoxon*, os quais permitem avaliar a evolução dos alunos no que respeita às competências de leitura referentes à língua materna.

Como as amostras são emparelhadas e a variável dependente é medida numa escala ordinal (resposta errada, código 0; resposta muito incompleta, código 1; resposta incompleta, código 2 e resposta certa, código 3), a significância da diferença entre duas medições emparelhadas (teste diagnóstico e teste final) é avaliada com o teste de *Wilcoxon*. Assim, adotou-se este procedimento para verificar se as diferenças de resultados entre o teste final e o teste de diagnóstico são significativas.

² Psicólogo e estatístico Americano (1901 - 1986) que introduziu este teste estatístico em 1947.

3.5.3.1. Texto 1 – *O livro digital é um tigre de papel*

Após a análise das respostas dos alunos nos dois testes (Cf. Tabelas 1 e 2) concluiu-se que houve uma melhoria significativa na qualidade das respostas às questões 1.1, 2.1, 3.1 e 4, uma vez que se obteve um aumento da frequência de respostas corretas no teste final, tendo-se evidenciado melhorias ao nível da identificação e da seleção de informação concreta.

No entanto, no que diz respeito à questão 2.2, não foram encontradas evidências de melhoria na qualidade das respostas a esta questão, verificando-se, por isso, que os alunos não evoluíram de forma visível no que se refere ao reconhecimento do valor inerente ao recurso estilístico metáfora.

Tabela 1: Ordens para as questões do texto 1

		N
T1Q1.1_final - T1Q1.1_diag	Ordens negativas	4 ^a
	Ordens positivas	17 ^b
	Empates	3 ^c
	Total	24

a. T1Q1.1_final < T1Q1.1_diag

b. T1Q1.1_final > T1Q1.1_diag

c. T1Q1.1_final = T1Q1.1_diag

		N
T1Q2.1_final - T1Q2.1_diag	Ordens negativas	4 ^a
	Ordens positivas	13 ^b
	Empates	7 ^c
	Total	24

a. T1Q2.1_final < T1Q2.1_diag

b. T1Q2.1_final > T1Q2.1_diag

c. T1Q2.1_final = T1Q2.1_diag

		N
T1Q2.2_final - T1Q2.2_diag	Ordens negativas	6 ^a
	Ordens positivas	11 ^b
	Empates	7 ^c
	Total	24

a. T1Q2.2_final < T1Q2.2_diag

b. T1Q2.2_final > T1Q2.2_diag

c. T1Q2.2_final = T1Q2.2_diag

Tabela 1: Ordens para as questões do texto 1 (continuação)

	N
Ordens negativas	5 ^a
Ordens positivas	13 ^b
Empates	6 ^c
Total	24

a. T1Q3.1_final < T1Q3.1_diag

b. T1Q3.1_final > T1Q3.1_diag

c. T1Q3.1_final = T1Q3.1_diag

Tabela 2: Níveis de significância para os testes de *Wilcoxon*

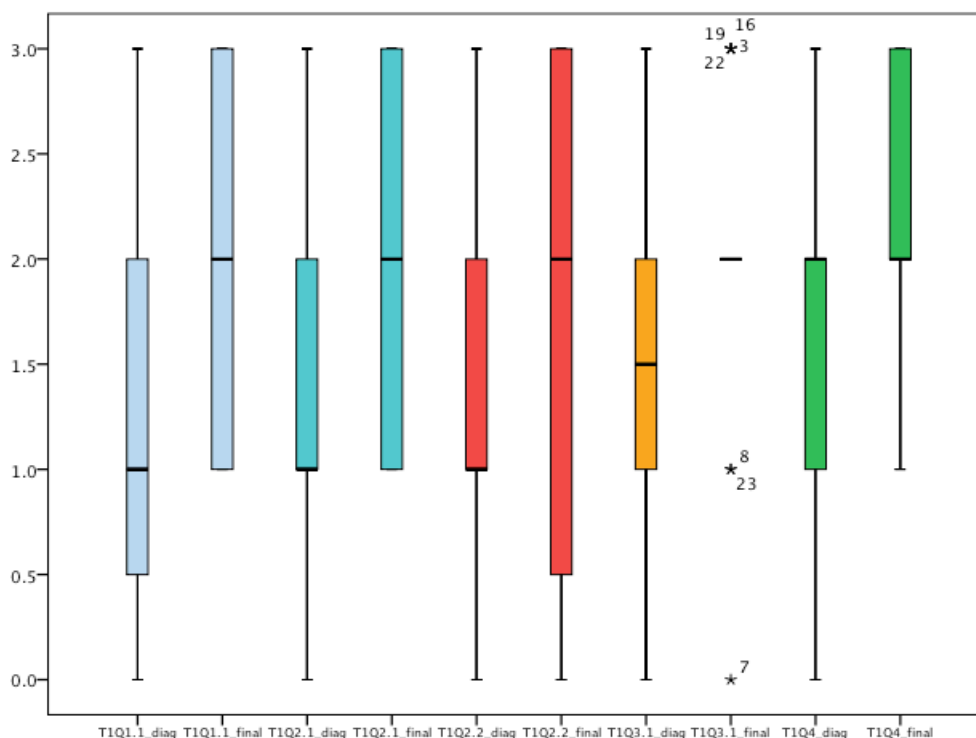
	Q1.1_diag & Q1.1_final	Q2.1_diag & Q2.1_final	Q2.2_diag & Q2.2_final	Q3.1_diag & Q3.1_final	Q4_diag & Q4_final
N	24	24	24	24	24
valor-p	.002 ^a	.010 ^a	.145 ^a	.041 ^a	.015 ^a

a. Teste do Sinal das Ordens de Wilcoxon

A Figura 1 ilustra a distribuição dos resultados observada na aplicação do teste diagnóstico e no teste final. Para uma análise mais cuidada da distribuição dos resultados por questão do texto 1, deve ser consultado o Anexo 21 (Cf. Figuras 21.1 – 21.5).

Figura 1

Diagramas de extremos e quartis das frequências de respostas certas nas questões do texto 1



3.5.3.2. Texto 2 – *O cérebro de um adulto muda tanto como o de uma criança, quando aprende a ler*

Da análise dos resultados a seguir apresentados (Cf. Tabelas 3 e 4), constatou-se que houve uma melhoria significativa na qualidade das respostas às questões 1.1, 1.2 e 1.3, já que se obteve um aumento da frequência de respostas certas no teste final, evidenciando-se melhorias, pelo que se pode concluir que houve uma evolução evidente no que se refere à identificação do assunto principal do texto e à organização de informação concreta.

Contudo, relativamente às questões 2 e 3.1, não foram encontradas evidências de melhoria na qualidade das respostas, razão pela qual se poderá assumir que não houve evolução visível relativa à realização de inferências textuais e, consequentemente, neste caso específico, de reconhecimento de conclusões específicas.

Tabela 3: Ordens para as questões do texto 2

		N
T2Q1.1_final - T2Q1.1_diag	Ordens negativas	3 ^a
	Ordens positivas	15 ^b
	Empates	6 ^c
	Total	24
a. T2Q1.1_final < T2Q1.1_diag		
b. T2Q1.1_final > T2Q1.1_diag		
c. T2Q1.1_final = T2Q1.1_diag		
		N
T2Q1.2_final - T2Q1.2_diag	Ordens negativas	3 ^a
	Ordens positivas	14 ^b
	Empates	7 ^c
	Total	24
a. T2Q1.2_final < T2Q1.2_diag		
b. T2Q1.2_final > T2Q1.2_diag		
c. T2Q1.2_final = T2Q1.2_diag		
		N
T2Q1.3_final - T2Q1.3_diag	Ordens negativas	4 ^a
	Ordens positivas	11 ^b
	Empates	9 ^c
	Total	24
a. T2Q1.3_final < T2Q1.3_diag		
b. T2Q1.3_final > T2Q1.3_diag		
c. T2Q1.3_final = T2Q1.3_diag		

Tabela 3: Ordens para as questões do texto 2 (continuação)

		N
T2Q2_final - T2Q2_diag	Ordens negativas	5 ^a
	Ordens positivas	10 ^b
	Empates	9 ^c
	Total	24
a. T2Q2_final < T2Q2_diag		
b. T2Q2_final > T2Q2_diag		
c. T2Q2_final = T2Q2_diag		
		N
T2Q3.1_final - T2Q3.1_diag	Ordens negativas	7 ^a
	Ordens positivas	9 ^b
	Empates	8 ^c
	Total	24
a. T2Q3.1_final < T2Q3.1_diag		
b. T2Q3.1_final > T2Q3.1_diag		
c. T2Q3.1_final = T2Q3.1_diag		

Tabela 4: Níveis de significância para os testes de *Wilcoxon*

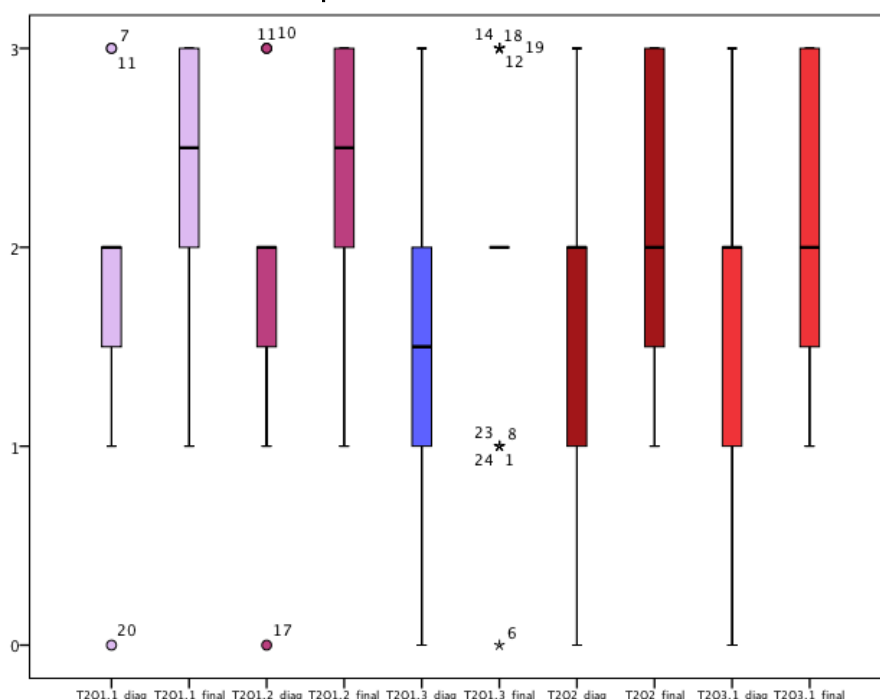
	Q1.1_diag & Q1.1_final	Q1.2_diag & Q1.2_final	Q1.3_diag & Q1.3_final	Q2_diag & Q2_final	Q3.1_diag & Q3.1_final
N	24	24	24	24	24
valor-p	.004 ^a	.006 ^a	.049 ^a	.074 ^a	.221 ^a

a. Teste do Sinal das Ordens de Wilcoxon

A Figura 2 ilustra a distribuição dos resultados observada na aplicação do teste diagnóstico e no teste final. Para uma análise mais cuidada da distribuição dos resultados por questão do texto 2, deve ser consultado o Anexo 22 (Cf. Figuras 22.1 – 22.5).

Figura 2

Diagramas de extremos e quartis das frequências de respostas certas nas questões do texto 2



3.5.3.3. Análise e discussão dos resultados dos testes de Português

Pela aplicação do teste diagnóstico de compreensão de leitura, verificou-se que os alunos revelaram alguma dificuldade na realização de inferências, na seleção e extração de informação específica, no reconhecimento de valores simbólicos subjacentes a recursos estilísticos e na identificação das mensagens implícitas nos textos. Desta forma, este universo de alunos foi intervencionado ao nível de um reforço na análise textual, evidenciando-se o trabalho com valores simbólicos inerentes às figuras de estilo através da interpretação do poema “Nevoeiro”, o último da obra *Mensagem*; com o reconhecimento de conclusões através da elaboração do carácter das personagens da obra *Felizmente há Luar!* a partir da leitura de excertos concretos; com a realização de inferências através de questionários orais e escritos direccionados para a compreensão desta obra; e com a identificação do assunto principal através da análise dos textos “Razões de um Nobel” (de Kjell Espmark) e “Uma motivação para a leitura de *Memorial do Convento*” (de Gloria Hervás Fernández).

Após a implementação destas atividades e estratégias, da aplicação do teste final resultou que na questão 2.2 do texto 1 e nas questões 2 e 3.1 do texto 2, e de acordo com os dados apresentados na secção anterior, não se registaram melhorias significativas nos resultados obtidos no teste final em comparação com os diagnosticados. No entanto, dado que cada texto era composto por cinco questões cada e tendo-se verificado melhorias significativas nas restantes sete questões em análise, pode afirmar-se que as estratégias aplicadas surtiram efeito, permitindo assim garantir um balanço final positivo na aprendizagem dos alunos.

3.5.4. Apresentação dos resultados dos testes de Espanhol

Nesta secção far-se-á a análise estatística dos resultados do teste diagnóstico e do teste final aplicado à turma na qual foi lecionada a língua estrangeira, através das tabelas de contingência e os níveis de significância para os testes de *McNemar*, os quais permitem avaliar a evolução dos alunos no que respeita à sua competência de leitura em língua estrangeira.

3.5.4.1. Texto 1 – *La Biblioteca Nacional de España llega a la red*

A análise das respostas dadas pelos alunos revelou que a proporção de alunos que acertou nas respostas às questões números 1, 2 e 3 no texto 1 se alterou significativamente, verificando-se uma melhoria na extração de informação textual (Cf. Tabelas 5 e 6).

Tabela 5: Tabelas de contingência para as questões do texto 1

Q1_diag & Q1_final			
Q1_diag	Q1_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	1	7	8
resposta certa	0	16	16
Total	1	23	24

Tabela 5: Tabelas de contingência para as questões do texto 1 (continuação)

Q2_diag & Q2_final			
Q2_diag	Q2_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	4	12	16
resposta certa	2	6	8
Total	6	18	24

Q3_diag & Q3_final			
Q3_diag	Q3_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	8	11	19
resposta certa	2	3	5
Total	10	14	24

Tabela 6: Níveis de significância para os testes de *McNemar*

	Q1_diag & Q1_final	Q2_diag & Q2_final	Q3_diag & Q3_final
N	24	24	24
valor-p	.016 ^a	.013 ^a	.022 ^a

a. Segundo a distribuição Binomial.

3.5.4.2. Texto 2 – *Gran Diccionario de Americanismos*

Os níveis de significância dos testes de *McNemar* (Cf. Tabelas 7 e 8) são inferiores a 5%, o que garante que a proporção de alunos que acertou nas respostas às questões números 1, 2 e 3 deste texto se alterou significativamente, concluindo-se que houve uma melhoria significativa na seleção de informação textual específica.

Tabela 7: Tabelas de contingência para as questões do texto 2

Q1_diag & Q1_final			
Q1_diag	Q1_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	9	8	17
resposta certa	1	6	7
Total	10	14	24

Tabela 7: Tabelas de contingência para as questões do texto 2 (continuação)

Q2_diag & Q2_final			
Q2_diag	Q2_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	4	10	14
resposta certa	1	9	10
Total	5	19	24

Q3_diag & Q3_final			
Q3_diag	Q3_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	2	9	11
resposta certa	1	12	13
Total	3	21	24

Tabela 8: Níveis de significância para os testes de *McNemar*

	Q1_diag & Q1_final	Q2_diag & Q2_final	Q3_diag & Q3_final
N	24	24	24
valor-p	.039 ^a	.012 ^a	.021 ^a

a. Segundo a distribuição Binomial.

3.5.4.3. Texto 3 – *Crea tu propio diario*

A proporção de alunos que acertou nas respostas às questões 2 e 3 deste texto alterou-se de forma acentuada, constatando-se que, como já comprovado com os dois textos anteriores, os alunos revelaram evolução no que se refere à seleção e extração de informação textual concreta (Cf. Tabelas 9 e 10).

Contudo, importa salientar que na questão 1, na qual não se verificou evolução significativa nos resultados do teste final, a falta de evolução poderá justificar-se pelo facto de a maior parte dos 24 alunos (79.2%) que acertou na resposta a esta questão no teste I também o ter feito no teste II, não se tendo assim registado significância estatística.

Tabela 9: Tabelas de contingência para as questões do texto 3

Q1_diag & Q1_final			
Q1_diag	Q1_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	1	4	5
resposta certa	0	19	19
Total	1	23	24

Tabela 9: Tabelas de contingência para as questões do texto 3 (continuação)

Q2_diag & Q2_final			
Q2_diag	Q2_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	1	14	15
resposta certa	4	5	9
Total	5	19	24

Q3_diag & Q3_final			
Q3_diag	Q3_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	6	10	16
resposta certa	1	7	8
Total	7	17	24

Tabela 10: Níveis de significância para os testes de *McNemar*

	Q1_diag & Q1_final	Q2_diag & Q2_final	Q3_diag & Q3_final
N	24	24	24
valor-p	.125 ^a	.031 ^a	.012 ^a

a. Segundo a distribuição Binomial.

3.5.4.4. Texto 4 – *Nueva Gramática de la Lengua Española*

A proporção de alunos que, neste texto, acertou nas respostas às questões números 1, 2 e 3 alterou-se de forma significativa, constatando-se que houve evidências estatísticas de que os alunos também evoluíram relativamente à realização de inferências textuais simples (questão 2), para as quais teriam de mobilizar os seus conhecimentos e a sua cultura geral (Cf. Tabelas 11 e 12).

Tabela 11: Tabelas de contingência para as questões do texto 4

Q1_diag & Q1_final			
Q1_diag	Q1_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	5	14	19
resposta certa	2	3	5
Total	7	17	24

Tabela 11: Tabelas de contingência para as questões do texto 4 (continuação)

Q2_diag & Q2_final			
Q2_diag	Q2_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	2	12	14
resposta certa	3	7	10
Total	5	19	24

Q3_diag & Q3_final			
Q3_diag	Q3_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	1	13	14
resposta certa	3	7	10
Total	4	20	24

Tabela 12: Níveis de significância para os testes de *McNemar*

	Q1_diag & Q1_final	Q2_diag & Q2_final	Q3_diag & Q3_final
N	24	24	24
valor-p	.004 ^a	.035 ^a	.021 ^a

a. Segundo a distribuição Binomial.

3.5.4.5. Texto 5 – *Un gaucho Argentino da la vuelta al mundo a caballo*

Através da análise das respostas dos alunos, verificou-se que a proporção de alunos que acertou na resposta da questão 3 evoluiu favoravelmente, o que permitiu concluir que a compreensão da mensagem implícita no texto foi alcançada, havendo evolução nesse campo de entendimento (Cf. Tabela 13 e 14). Contudo, importa salientar que nas questões 1 e 2, não se verificou evolução significativa dado que quem acertou nessas respostas no teste diagnóstico voltou a fazê-lo no teste final, respectivamente em 83.3% e 70.8% dos alunos.

Tabela 13: Tabelas de contingência para as questões do texto 5

Q1_diag & Q1_final			
Q1_diag	Q1_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	1	3	4
resposta certa	0	20	20
Total	1	23	24

Tabela 13: Tabelas de contingência para as questões do texto 5 (continuação)

Q2_diag & Q2_final			
Q2_diag	Q2_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	0	6	6
resposta certa	1	17	18
Total	1	23	24

Q3_diag & Q3_final			
Q3_diag	Q3_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	7	13	20
resposta certa	3	1	4
Total	10	14	24

Tabela 14: Níveis de significância para os testes de *McNemar*

	Q1_diag & Q1_final	Q2_diag & Q2_final	Q3_diag & Q3_final
N	24	24	24
valor-p	.250 ^a	.125 ^a	.021 ^a

a. Segundo a distribuição Binomial.

3.5.4.6. Texto 6 – *Se diseña el primer hotel espacial*

O número de respostas certas aumentou significativamente nas questões 1 e 3, dado que os níveis de significância dos testes estatísticos aplicados são inferiores a 5%. Assim, apurou-se que, à exceção da questão 2, a proporção de alunos que acertou nas respostas às questões 1 e 3, deste texto, evidenciou uma melhoria (Cf. Tabelas 15 e 16), concluindo-se que os alunos conseguiram identificar no texto informação concreta.

O resultado da questão 2 (sem evolução) deve-se ao facto de a maioria dos alunos que tinha respondido corretamente no teste I o ter feito de novo no teste II (70.8%), não havendo assim evolução a registar na proporção de respostas certas a esta questão.

Tabela 15: Tabelas de contingência para as questões do texto 6

Q1_diag & Q1_final			
Q1_diag	Q1_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	5	12	17
resposta certa	3	4	7
Total	8	16	24

Tabela 15: Tabelas de contingência para as questões do texto 6 (continuação)

Q2_diag & Q2_final			
Q2_diag	Q2_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	0	6	6
resposta certa	1	17	18
Total	1	23	24

Q3_diag & Q3_final			
Q3_diag	Q3_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	1	10	11
resposta certa	2	11	13
Total	3	21	24

Tabela 16: Níveis de significância para os testes de *McNemar*

	Q1_diag & Q1_final	Q2_diag & Q2_final	Q3_diag & Q3_final
N	24	24	24
valor-p	.035 ^a	.125 ^a	.039 ^a

a. Segundo a distribuição Binomial.

3.5.4.7. Texto 7 – *Diccionario panhispánico de dudas*

O tratamento dos dados fornecidos pelas respostas às questões deste texto permitiu confirmar que a proporção de alunos que acertou nas respostas às questões 1 e 3 se alterou significativamente (Cf. Tabelas 17 e 18), concluindo-se que os alunos realizam, agora, inferências textuais de forma mais correta.

No entanto, no que diz respeito à questão 2, não se verificaram evidências estatísticas de melhoria nos resultados no teste final, dado que 62.5% dos alunos continuou a dar a mesma resposta.

Tabela 17: Tabelas de contingência para as questões do texto 7

Q1_diag & Q1_final			
Q1_diag	Q1_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	4	10	14
resposta certa	2	8	10
Total	6	18	24

Tabela 17: Tabelas de contingência para as questões do texto 7 (continuação)

Q2_diag & Q2_final			
Q2_diag	Q2_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	1	7	8
resposta certa	1	15	16
Total	2	22	24

Q3_diag & Q3_final			
Q3_diag	Q3_final		Total
	resposta errada	resposta certa	
resposta errada	2	8	10
resposta certa	1	13	14
Total	3	21	24

Tabela 18: Níveis de significância para os testes de *McNemar*

	Q1_diag & Q1_final	Q2_diag & Q2_final	Q3_diag & Q3_final
N	24	24	24
valor-p	.039 ^a	.070 ^a	.039 ^a

a. Segundo a distribuição Binomial.

3.5.4.8. Análise e discussão dos resultados dos testes de Espanhol

Para que fosse possível dirigir as atividades letivas e a intervenção pedagógica para as dificuldades específicas sentidas pelos alunos em língua estrangeira, aplicou-se um teste diagnóstico de compreensão leitora. Após a análise dos resultados, constatou-se que os alunos revelaram dificuldades em extrair informação dos textos, em realizar inferências textuais, em efetuar associações lexicais e semânticas em língua estrangeira e em identificar o assunto/ideia/mensagem subjacente ao texto.

Desta forma, este conjunto de alunos foi intervencionado ao nível de um reforço na análise simples de alguns textos, onde se evidenciou o trabalho com a identificação do assunto/ideia principal do texto, através da leitura e da análise do primeiro capítulo de cada obra que compõe a coleção *Manolito Gafotas*; com a realização de associações lexicais e semânticas, com a exploração da música “Colores, colores”, do grupo musical Bacilos, onde os alunos tiveram que destacar vocábulos e associá-los a ideias concretas e que associar o significado do refrão à discriminação racial; com a realização de inferências através da exploração do texto “Unos nacen con estrella, otros nacen estrellados” e de vários *cartoons*; e

com a realização de extração e de seleção de informação textuais através do estudo das obras da coleção referida.

Após a aplicação destas atividades e estratégias, da aplicação do teste final resultou que na questão 1 do texto 3, nas questões 2 e 3 do texto 5, na questão 2 do texto 6 e na questão 2 referente ao texto 7, e de acordo com os dados apresentados na subsecção 3.5.4., não se registaram melhorias significativas nos resultados obtidos no teste final em comparação com os diagnosticados. No entanto, dado que cada texto era composto por três questões cada e tendo-se verificado melhorias significativas nas restantes dezasseis questões em análise, pode afirmar-se que as estratégias aplicadas surtiram efeito, permitindo assim garantir um balanço final positivo na aprendizagem dos alunos.

3.5.5. Reflexão global sobre a Fase de Avaliação

Após a apresentação e a respetiva análise dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos anteriormente referidos, é pertinente concluir que o público-alvo ao qual se dirigiu a presente intervenção sofreu, em geral, uma evolução positiva no que se refere ao desenvolvimento da sua motivação e da sua competência de leitura.

Assim, com a análise dos questionários aplicados e relativamente à motivação para a leitura, constatou-se que, no final da intervenção, os alunos, em geral, se mostraram muito mais recetivos a atividades de leitura, afirmaram que as obras trabalhadas ao longo do ano letivo se traduziram em experiências positivas de leitura e que se assumiram incentivados a iniciar novas leituras por fruição.

No que diz respeito à competência leitora dos alunos, foi possível verificar que, de forma geral, eles passaram a aplicar novas estratégias de leitura, no sentido de alcançarem uma melhor compreensão dos textos/obras. A partir da análise das suas respostas, constatou-se que, na turma de Português, os alunos passaram a realizar sínteses e a elaborar resumos daquilo que lêem e, de forma significativa, começaram a apontar as dificuldades que surgem durante o processo de leitura, sendo que, na turma de Espanhol, se evidenciou a anotação das ideias principais do texto/obra e a elaboração de sínteses e, de forma significativa, um menor recurso ao dicionário para encontrar significados, começando os alunos a utilizar os

seus conhecimentos e a sua capacidade dedutiva através do contexto onde se inserem as palavras.

Relativamente à análise comparativa dos testes de diagnóstico e final, pôde concluir-se que, na turma de Português, os alunos diminuíram algumas das dificuldades diagnosticadas na fase inicial, nomeadamente no que respeito diz à identificação, seleção e organização de informação concreta, bem como à identificação do assunto principal do texto e à decodificação da mensagem textual implícita. Já na turma de Espanhol, a evolução dos alunos relaciona-se com uma melhoria na identificação e extração de informação textual específica, bem como na realização de inferências textuais simples.

Esta evolução poderá relacionar-se com a intervenção pedagógica levada a cabo no contexto destas turmas, na medida em que, através dela e numa primeira fase, foi possível reconhecer problemas específicos associados à compreensão leitora e à motivação dos alunos para a leitura e, num momento posterior, intervir de forma a colmatar tais contrariedades.

Apesar de se constatar que as atividades levadas à aula com este objetivo não surtiram efeito em todos os alunos (tanto devido à predisposição dos alunos para a realização das mesmas como da professora estagiária, que não pôde atender a todos de forma individual), é importante destacar que a maioria afirmou haver gostado das atividades solicitadas e demonstrou ter evoluído de forma positiva, como se pode verificar através da análise comparativa dos testes. Esta conclusão permite constatar que as atividades realizadas com estes alunos cumpriram o objetivo pressuposto inicialmente, uma vez que foi possível, em simultâneo, atender aos interesses/preferências dos alunos e desenvolver as suas capacidades de interpretação e compreensão de textos.

Neste sentido, pode afirmar-se que o cruzamento de dados realizado a partir dos instrumentos aplicados nas três diferentes fases permitiu retirar conclusões concretas sobre a evolução dos alunos, sendo possível proceder a uma análise mais credível e reconhecer os fatores/motivos que ajudaram a promover esta evolução.

Assim, o balanço que se faz destas fases é positivo, já que os alunos corresponderam de forma adequada às expectativas iniciais, desenvolvendo a sua motivação para a leitura e as habilidades que lhes permitirão ler um texto ou uma obra com mais segurança e autonomia.

IV. Considerações Finais

Com a implementação de toda a intervenção pedagógica, que se desenvolveu a partir de três fases fundamentais, pretendeu-se dar resposta às questões inicialmente formuladas e alcançar um conjunto específicos de objetivos em cada uma dessas fases.

Neste sentido, com a fase inicial de diagnóstico, que englobou a observação direta das aulas das orientadoras cooperantes e a aplicação de instrumentos vários (inquéritos e testes), foi possível reconhecer que os alunos não atribuíam grande importância à leitura e que não tinham hábitos próprios de leitores ativos. Contudo, de entre as suas preferências, destacavam os textos humorísticos, jornalísticos e literários, e os livros de banda desenhada, de aventuras e os romances. Ao nível dos obstáculos relacionados com a competência de leitura, salientavam-se, na turma de Português, dificuldades em identificar informação concreta, em realizar inferências de sentidos textuais, em reconhecer o sentido principal do texto e em identificar os valores simbólicos subjacentes a alguns recursos estilísticos, sendo que, na turma de Espanhol, as dificuldades dos alunos centravam-se, essencialmente, na interferência da língua materna na interpretação dos textos, na seleção de informação concreta, na associação de ideias e significados, e na identificação da ideia principal do texto.

Com a identificação destes problemas, deu-se início à projeção de uma ação pedagógica direcionada para promover nos alunos interesse e motivação para a leitura integral de algumas obras e também para desenvolver neles capacidades associadas à aplicação de estratégias de leitura e, conseqüentemente, à melhor compreensão da mensagem textual inerente a cada uma dessas obras.

Desta forma, foram levadas à sala de aula, na fase de intervenção, atividades variadas que foram trabalhadas em três momentos distintos: as atividades de pré-leitura englobaram um caráter atrativo e privilegiaram os conhecimentos dos alunos e os seus interesses (exploração de textos humorísticos), de forma a motivar os alunos para os textos/obras que em seguida se trabalhariam; as atividades de leitura contemplaram atividades de interpretação da mensagem textual – através de questionários orais e escritos – e singularizaram os momentos em que os alunos partilhavam a sua opinião com a turma, de forma a alcançar um sentido coletivo dessa mensagem; as últimas atividades realizadas em cada aula – pós-leitura – tiveram como objetivo primeiro aferir a compreensão dos alunos

relativamente à aula lecionada, no sentido de poder alterar as estratégias e as atividades em momentos letivos seguintes.

Também os Diários de Leitura foram utilizados ao longo de todo o ano letivo e serviram de guia ao processo de leitura dos alunos, possibilitando-lhes o registo desse processo e, posteriormente, a avaliação do mesmo pelo professor. Neste sentido e após apurar que os alunos apresentavam dificuldades ao nível do desconhecimento da época e das personagens retratadas na obra (no caso da turma de Português) e ao nível do desconhecimento de vocabulário específico presente nas obras (no caso da turma de Espanhol).

Com o intuito de ajudar os alunos a superar as dificuldades referidas, foram praticados exercícios de contextualização epocal com o intuito de posteriormente realizarem de forma eficaz o paralelismo histórico entre os diferentes séculos (turma de Português), e desenvolvidas atividades de promoção de autonomia que englobaram a dedução pelo contexto de várias palavras presentes na obra em estudo.

Após a concretização das fases anteriores, na fase de avaliação, através da aplicação de inquéritos por questionário e de testes de compreensão leitora, foi possível constatar que a prática pedagógica decorreu da forma desejada e que foi recebida pelos alunos, na sua globalidade, de forma positiva. Para comprovar estas conclusões, a maior parte dos alunos assume-se incentivado a iniciar novas leituras de forma voluntária, pelo que se pode concluir que a sua motivação para a leitura evoluiu; afirma utilizar novas estratégias de leitura para compreender melhor os textos/obras, de entre as quais se destacam a realização de sínteses/resumos, a anotação das dificuldades sentidas durante todo o processo; o registo das ideias principais da obra; e um menor recurso ao dicionário em prol da dedução pelo contexto.

Apesar de a ação pedagógica ter surtido efeitos positivos no desenvolvimento da motivação e da competência de leitura dos alunos, importa referir algumas limitações que poderão ter impedido obter resultados mais perfeitos:

- A utilização dos Diários de Leitura e a realização das Sessões de Leitura não foram completamente concretizadas na turma de Português, devido a questões relacionadas com a natureza da disciplina e com a baixa carga horária atribuída à mesma, o que comprometeu um completo acompanhamento do processo de leitura integral das obras dos alunos.

- A predisposição dos alunos para a leitura das obras e o cumprimento de algumas tarefas solicitadas foi também um obstáculo, no início da lecionação das aulas, à execução integral das primeiras planificações.

É ainda pertinente reconhecer que uma das maiores aprendizagens realizadas com esta intervenção se relacionou com a identificação e posterior valorização do objetivo do ensino da leitura pela professora estagiária. Apesar de estar vinculado a programas orientadores específicos das disciplinas, o ensino da leitura deve visar, em primeiro lugar, momentos reais de comunicação conseguidos através do trabalho com textos/obras que versem sobre temáticas atuais e próximos da realidade dos alunos, com os quais se alcançaram leituras significativas que levarão à construção de cidadãos mais ativos.

Desta forma, em contexto de sala de aula constatou-se que devem ser valorizados os momentos de partilha, onde seja dada essa voz ativa aos alunos, de forma a que eles construam, com mais significado, os sentidos das leituras que realizam.

Para tal, é essencial que todas as atividades de leitura levadas à sala de aula, além de contemplarem os interesses dos alunos (que os incentivarão e melhorarão a compreensão na leitura dos textos), tenham propósitos e objetivos predefinidos com o conhecimento prévio dos alunos, no caso de não se poder contar com eles numa ideal negociação de leitura.

Outra importante aprendizagem possibilitada pela presente intervenção materializa-se no enriquecimento pessoal, o qual se deu a vários níveis. Assim,

- A convivência com os elementos da escola permitiu constatar a interajuda e a solidariedade na solução de dúvidas e problemas alheios bem como a positiva receção que é feita aos novos elementos que integram a comunidade escolar, nomeadamente os professores estagiários das várias áreas.
- O contacto estabelecido com as turmas ao longo das diversas aulas, tanto assistidas como lecionadas, também ajudou no desenvolvimento de uma dimensão mais humana da professora estagiária, uma vez que houve a consolidação, num mesmo momento, da autoridade, da credibilidade, da compreensão, da ajuda e da amabilidade com os alunos das diferentes turmas.
- As inúmeras individualidades presentes numa mesma turma permitiram perceber que a preparação teórica que antecede os momentos letivos e a elaboração de

instrumentos de avaliação não é suficiente para garantir a completa eficácia dos mesmos. É, então, fundamental antever diferentes predisposições para a realização de uma mesma atividade (seja esta de carácter formativo ou avaliativo), não se podendo esperar que a mesma surta, em todos os alunos de forma homogénea, as mesmas reações e resultados.

Para concluir este balanço, importa admitir que apenas com a experiência prática será possível construir profissionais de sucesso, mas importa também sublinhar que esta experiência formativa e pessoal proporcionada pelo Estágio Profissional será um contributo significativo no passo individual de grande responsabilidade que se seguirá – a formação de alunos, nas suas dimensões pessoal, social e cívica.

V. Referências Bibliográficas

Alves, A. (2011). *A Formação de leitores dentro das escolas*. Disponível em http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/99.%20a%20forma%C7%C3o%20de%20leitores%20dentro%20das%20escolas.pdf. Consultado a 20.06.2013.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Castro, R.V. de & Sousa, M.L.D. (1998). *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

Coelho, M.; Seixas, J.; Pascoal, J.; Campos, M. J.; Grosso, M. J. & Loureiro, M. S. (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério de Educação.

Colomer, T. (1997). “O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura”. In C. Lomas (2003). *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.

Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (1989). *The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents*. In R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Goals and cognitions*. Nova Iorque: Academic Press.

Diniz, I. (2011) *Um estudo sobre a correção de textos: diário de leitura*. Brasil: CEFET/MG.

Escola Secundária de Penafiel (2007). *Projeto Educativo 2007-2011*. Disponível em http://www.esec-penafiel.rcts.pt/submenus/doc/Projecto_Educativo.pdf. Consultado a 18.12.2012.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol Iniciação 10º, 11º e 12º anos – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Dociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol Iniciação 11º ano – Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Dociais e Humanas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Goyette, G. & Lessar-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Editorial Laertes.

Inspeção-Geral da Educação (2010). *Avaliação Externa das Escolas. Relatório da Escola Secundária de Penafiel*. Lisboa: Ministério da Educação.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm. Consultado a 04.06.2013.

Machado, J. B. (1994). *A motivação para a leitura*. Disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>. Consultado a 10.06.2013.

Magalhães, T. (2009). *O género “Diário de Leitura”: perspectivas para uma leitura reflexiva na escola*. Disponível em <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1275476660.pdf>. Consultado a 25.01.2013.

Marôco, J. (2011). *Análise Estatística de Dados com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: Report Number.

Martins, F. & Moura, G. (2012). *Página Seguinte. 12º Ano de Escolaridade*. Lisboa: Texto Editores.

- Mesquita, R. & Duarte, F. (1996). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Morgádez, M. P.; Moreira, L. & Meira, S. (2012). *Es-pa-ñol Tres Pasos*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Disponível em <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33692793.pdf>. Consultado a 15.06.2013.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Pennac, D. (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita no Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sarramona, J. (1990). *Cómo desarrollar la lectura crítica*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, H. D. (Coord.) (2011). *Exames Nacionais. Relatório 2011*. Disponível em http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=24&fileName=Rel_Exames_2011.pdf. Consultado a 25.05.2013.
- Sousa, M. L. D. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Porto: Edições Asa.

Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. & Veloso, R. (2009). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/GIP_LEITURA.pdf. Consultado a 05.06.2013.

Silva, S. (2012a). *Inquérito por questionário aplicado à turma de Português*. Elaborado a: 02.11.2012. Disponível em <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGJkd mRYa2k3bnpwX0JhRGZTQmpHN2c6MQ#gid=0>.

Silva, S. (2012b). *Inquérito por questionário aplicado à turma de Espanhol*. Elaborado a: 02.11.2012. Disponível em <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dEpVWnJHYWhoREJzY1RvMEktRIYOTIE6MQ#gid=0>.

Trujillo, Y. D. (2006). *Didactired – Volumen V: Actividades de la lengua y estrategias. Comprensión, expresión, interacción y mediación*. Madrid: Instituto Cervantes – Editorial SM.

Viana, U. M. P. (2011). *Orientações para elaboração de um diário de leitura*. Brasil. Disponível em <http://es.scribd.com/doc/56144312/Diario-de-leitura>. Consultado a 25.01.2013.

ANEXOS

Anexo 1

Grelha de observação das aulas de Português e de Espanhol

Disciplina: _____ Data: ____/____/_____
 Hora: _____ Aula: _____
 Sumário: _____

1. Entusiasmo do professor e dos alunos

	1 N	2 R	3 AV	4 S
Cumprimenta e despede-se dos alunos.				
Movimenta-se pela sala durante a aula.				
Evidenciam uma postura descontrída.				
Mostram-se satisfeitos com a aproximação física da professora durante as aulas.				
Mostram-se empenhados e colaborativos na realização das atividades/exercícios.				
Cumprimentam e despedem-se da professora.				

2. Estratégias de ensino

	1 N	2 R	3 AV	4 S
Capta a atenção dos alunos de diversas formas.				
Ativa os conhecimentos prévios dos alunos.				
Utiliza atividades bastante diferenciadas.				
Estabelece relações entre os tópicos novos e os já conhecidos pelos alunos.				
Mostram-se satisfeitos por participar.				
Tiram notas enquanto a professora está a explicar.				
Pedem para repetir / clarificar as explicações quando não as percebem.				
Corrigem os erros e esforçam-se por aplicar os termos corretos na intervenção seguinte.				

3. Clareza

	1 N	2 R	3 AV	4 S
Utiliza apoios visuais claros.				
Utiliza uma linguagem simples e adequada.				
Dá exemplos para facilitar a compreensão.				
Colocam diversas questões de forma clara.				
Compreendem o assunto com uma explicação.				
Pedem para repetir na língua materna.				
Precisam de explicações diferenciadas para compreenderem as temáticas/enunciados.				

4. Organização e gestão

	1 N	2 R	3 AV	4 S
Relaciona a aula com as aulas anteriores.				
A transição entre as atividades é feita de forma clara.				
Verifica se os alunos estão a perceber os conteúdos da aula.				
No final da aula, resume os principais conteúdos.				
Chegam às aulas atempadamente.				
Trazem o material necessário/solicitado.				
Demonstram que estão a seguir os conteúdos.				
Fazem pequenos resumos no fim de cada aula.				
Não manifestam comportamentos incorretos.				

5. Interação

	1 N	2 R	3 AV	4 S
Coloca questões a todos os alunos.				
Promove a participação ativa dos alunos.				
Atribui <i>feedback</i> com frequência.				
Percebem que as suas respostas são valorizadas.				
Intervêm de forma organizada.				
Manifestam timidez na hora de intervir oralmente.				

6. Ambiente de sala de aula

	1 N	2 R	3 AV	4 S
A professora trata os alunos pelo nome.				
Trata todos os alunos de forma equitativa.				
Encoraja a expressão dos diferentes pontos de vista.				
Encoraja o respeito mútuo, a honestidade e a integridade.				
Partilham as suas ideias e respeitam as dos colegas.				
Colaboram entre si e ajudam-se mutuamente.				
Existem regras de funcionamento definidas de forma clara e são seguidas de forma consistente.				

7. Recursos

___ Manual	___ Computador
___ Fotocópias	___ Vídeos/Música
___ Projetor	___ Imagens

8. Competências

____ Compreensão Leitora	____ Compreensão Auditiva
____ Expressão Escrita	____ Expressão Oral
____ Conhecimento Explícito da Língua	

Reflexão:

[illegible]

Mestranda:

Orientadora:

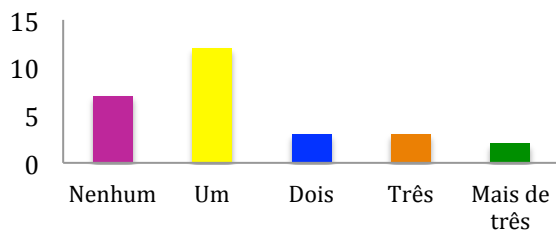
Referência Bibliográfica:

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

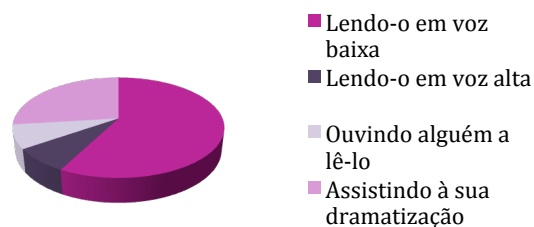
Anexo 2

Resultados do questionário inicial aplicado na turma de Português

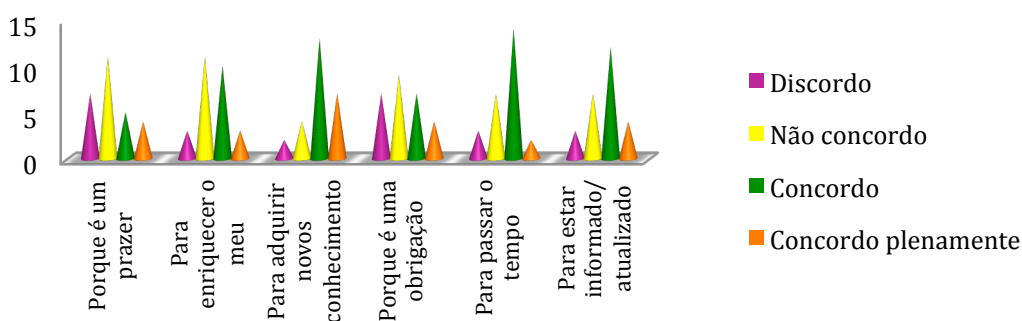
Quantos livros lê por ano?



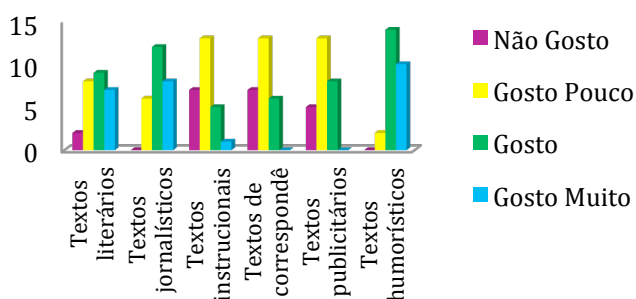
Em situação de aula, como pensas que compreendes melhor um texto?



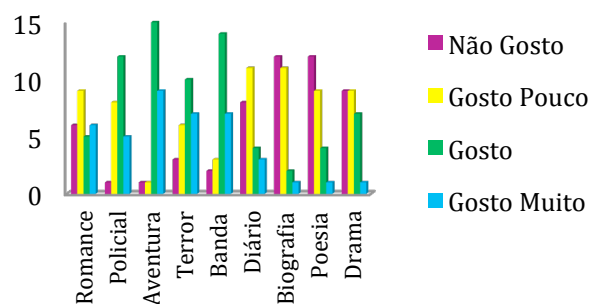
Lês porque...



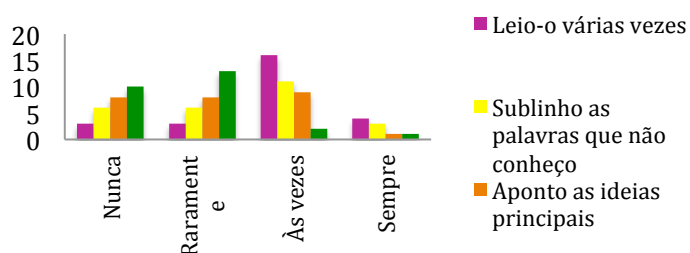
Que tipos de textos preferes?



Que tipos de livros preferes?



Que estratégias ativas/utilizas para compreenderes um texto?



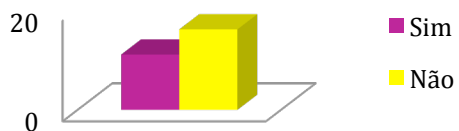
Gostarias de apresentar aos teus colegas de turma um livro que tenhas lido, no sentido de os convenceres a ler esse mesmo livro?



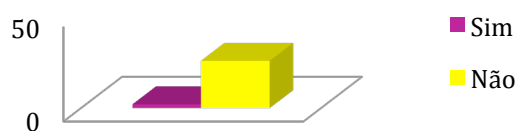
Anexo 3

Resultados do questionário inicial aplicado na turma de Espanhol

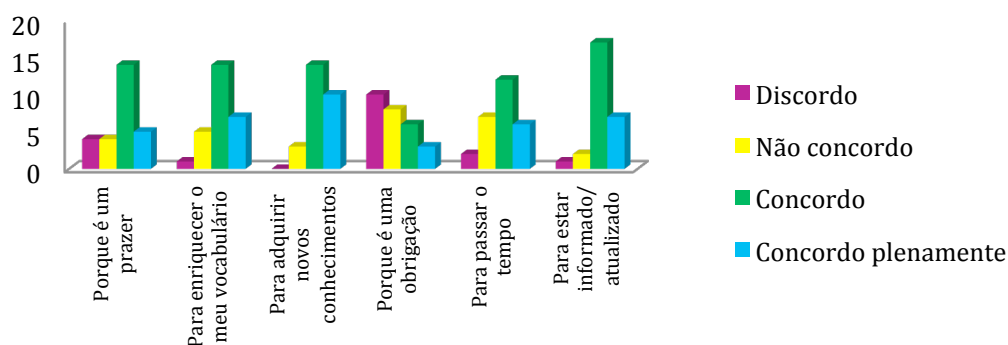
Gostas de ler?



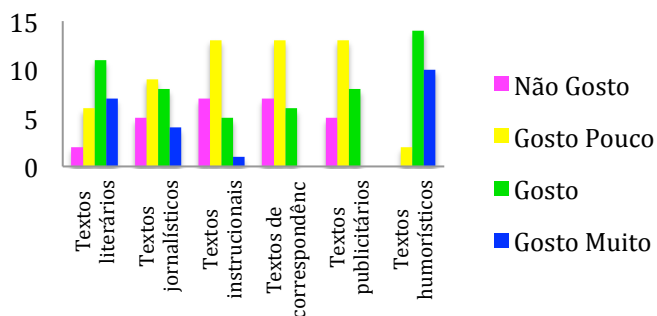
Já leste algum livro em espanhol?



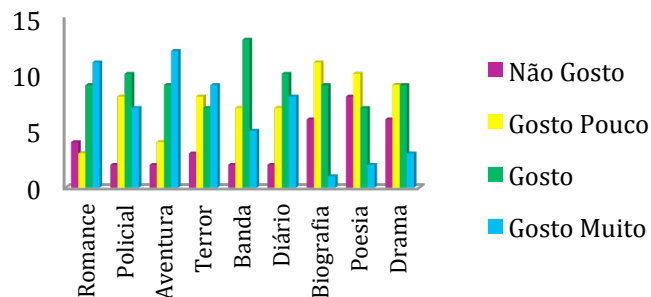
Lês porque...



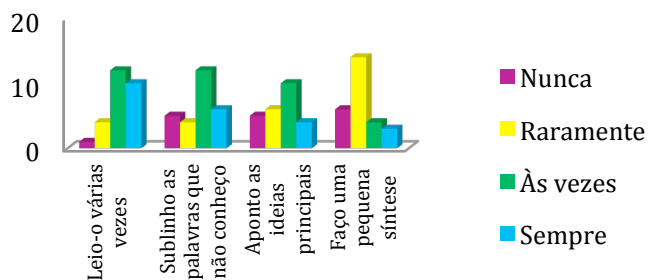
Que tipos de textos preferes?



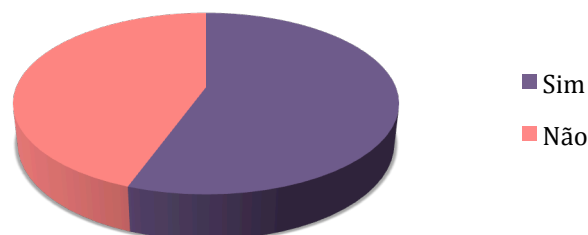
Que tipos de livros preferes?



Que estratégias ativas/utilizas para compreenderes um texto?



Gostarias de apresentar aos teus colegas de turma um livro que tenhas lido, no sentido de os convenceres a ler esse mesmo livro?











Anexo 4





Diretrizes para a utilização dos Diários de Leitura nas turmas de Português e de Espanhol

Este diário divide-se em três partes e nele debes tirar apontamentos durante todo o processo de leitura.



1ª parte: *Reflexão geral sobre a obra*

-  O que pensas sobre o livro depois de leres as primeiras páginas?
-  Esses pensamentos mudaram depois de teres terminado a leitura?
-  Que emoções te transmite o livro? Alegria, tristeza, raiva, aborrecimento, etc.?
-  Identificas-te com alguma personagem? Porquê?
-  O que mudarias se fosses o autor do livro? (Alguns exemplos: o nome da obra, das personagens; a linguagem, etc.)
-  Elege fragmentos que consideres significativos, copia-os no teu diário e justifica as tuas opções.
-  Que aprendeste com a leitura deste livro?
-  Lerias o livro de novo? Porquê?

2ª parte: *Estratégias de leitura*

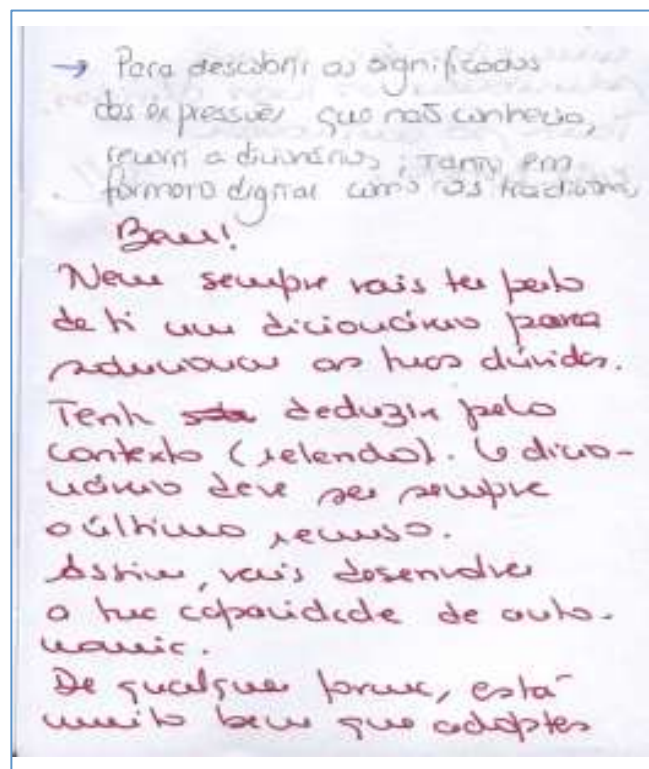
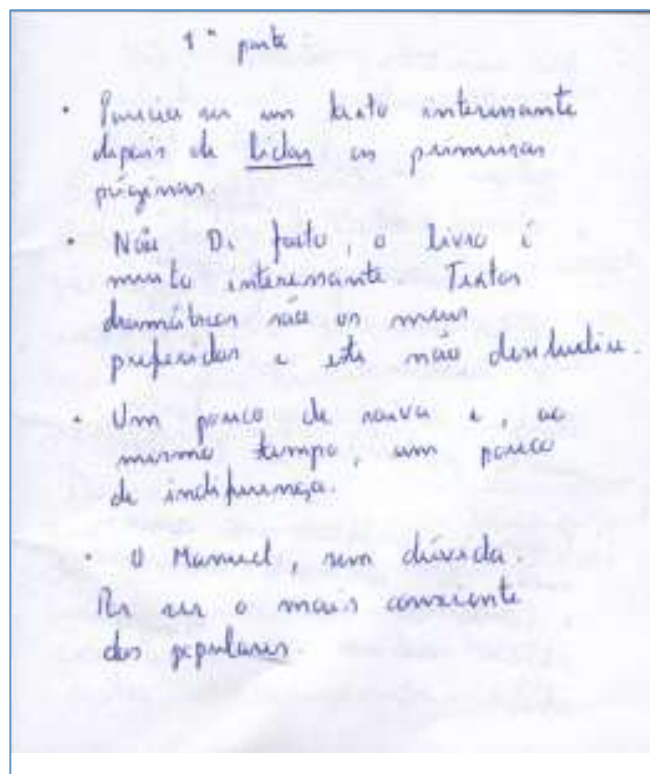
-  Lês em silêncio ou em voz alta?
-  Como descreves o espaço físico onde lês?
-  Quais são as tuas principais dificuldades enquanto lês esta obra?
-  O que fazes para superar essas dificuldades?

3ª parte: *Glossário*

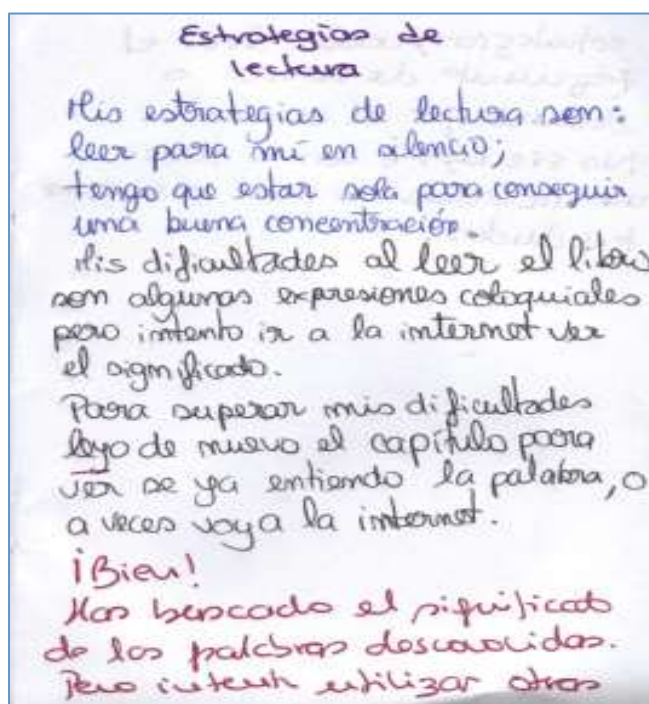
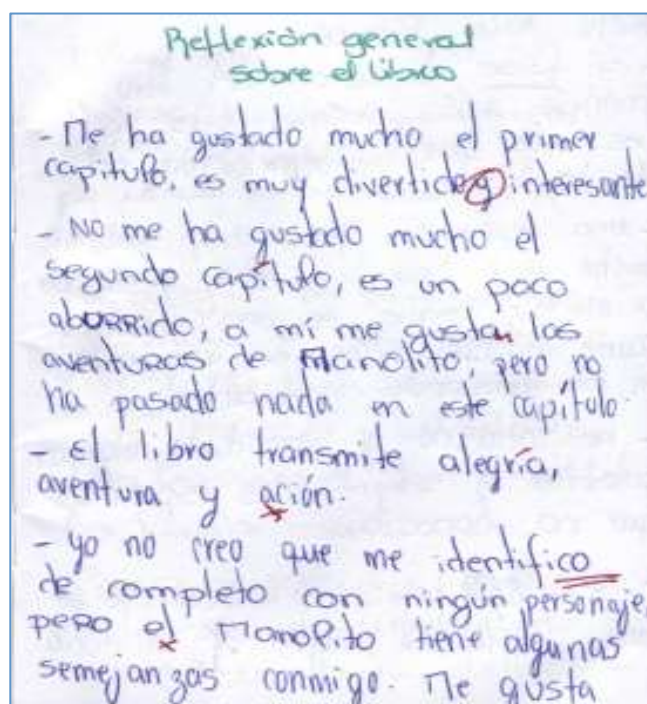
-  Nesta parte debes apontar as palavras e expressões que não conheças e apontar o seu significado.
-  Que estratégias utilizas para descobrir os significados (dicionário, computador, professora, contexto, etc.)?

Anexo 5

Anexo 5.1. – Diários de Leitura: Entradas realizadas pelos alunos da turma de Português



Anexo 5.2. – Diários de Leitura: Entradas realizadas pelos alunos da turma de Espanhol



Anexo 6

Anexo 6.1. – Diretrizes para a elaboração das apresentações orais da turma de Português

Constituição da apresentação

- Este trabalho deve ser elaborado e apresentado individualmente para que se destaque a tua reflexão pessoal e crítica.

Sugestões para o conteúdo do trabalho

- Referência ao espaço, ao tempo e à ação da obra
- Reflexão sobre o processo de leitura
- Dificuldades sentidas durante a leitura
- Curiosidades que a obra tenha despertado
- Destaque de um fragmento significativo da obra

Atenção!

- O objetivo principal deve centrar-se em cativar a atenção e o interesse dos teus colegas para que eles possam enriquecer a sua leitura através da tua perspetiva individual

Anexo 6.2. – Diretrizes para a elaboração das apresentações orais da turma de

Constitución de los grupos

- Como máximo, cada grupo debe contener tres elementos;
- Cada grupo debe contener elementos que hayan elegido la misma obra de la colección Manolito Gafotas, de Elvira Lindo.

Sugerencias para el contenido del trabajo

- Breve descripción de la autora
- Presentación de los personajes
- Referencia al espacio, al tiempo y a la acción de la obra
- Reflexión sobre la lectura
- Dificultades sentidas
- Curiosidades
- Destaque de un fragmento de la obra

¡Ojo!

- El objetivo principal debe centrarse en cautivar la atención y el interés de tus compañeros para que se sientan motivados a leer el libro que presentas.
- En la presentación no debe mencionarse el final de la historia del libro.

Elaboración propia

Anexo 7

Grelha de avaliação da compreensão na leitura extensiva das obras nas turmas de Português e de Espanhol

Aluno/a:		Muito Fraco (0-6)	Fraco (7-9)	Razoável (10-14)	Bom (15-17)	Muito Bom (18-20)
Conteúdo e interação discursiva	Domínio da temática					
	Identificação do tema central da obra (ação)					
	Reconhecimento de aspetos acessórios (autora, personagens, tempo, espaço, etc.)					
	Sequencialização lógica das ideias					
	Clareza					
	Rigor					
	Processos discursivos adequados					
	Pertinência das intervenções					
	Destaque de um fragmento e / ou alguma(s) curiosidade(s)					
	Apresentação de uma conclusão sem mencionar o final da história					
	Referência às dificuldades sentidas durante o processo de leitura					
	Capacidade argumentativa					
	Criatividade					
	Esforço em motivar o público					
	Reflexão sobre o processo de leitura					

Grelha adaptada de Martins & Moura (2012: 78).

Anexo 8

Exercícios de verificação de compreensão no âmbito do Português

Lê atentamente as seguintes afirmações e assinala-as como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- ♣ *Mensagem*, de Fernando Pessoa, foi publicada em 1934. _____
- ♣ O título da obra remete para o Renascimento. _____
- ♣ O mito sebastianista está na origem da *Mensagem*. _____
- ♣ Fernando Pessoa escreveu esta obra durante onze anos. _____
- ♣ *Mensagem* está dividida em quatro partes. _____
- ♣ Os poemas são predominantemente de breve extensão. _____
- ♣ A obra trata da história da vida de D. Sebastião. _____
- ♣ *Mensagem* divide-se em: “Brasão”, “Mar Português” e “O Encoberto”. _____
- ♣ Em “O Encoberto”, preanuncia-se o Quinto Império. _____
- ♣ A linguagem da *Mensagem* é muito rebuscada e exuberante. _____
- ♣ Na obra coexistem elementos épicos e líricos. _____
- ♣ Em *Mensagem*, o poeta assume a missão de glorificar a pátria. _____
- ♣ Na primeira parte, “Brasão”, são celebrados os construtores de Portugal. _____
- ♣ Na segunda parte, “Mar Português”, elogia-se o rei D. Manuel I. _____

Assinala as seguintes afirmações como verdadeiras ou falsas e corrige as falsas.

1. O Ato II inicia-se, tal como o Ato I, com um monólogo de Manuel. _____
2. O 2º popular revolta-se porque não prenderam mais ninguém. _____
3. A polícia chega e dispersa os populares, porque são proibidos os *ajuntamentos*. _____
4. As luzes indicam uma mudança de cena e surge Matilde às escuras. _____
5. Matilde afirma que a valentia, a justiça e a lealdade são premiadas em Portugal. _____
6. No seu diálogo, Matilde evoca com saudade o seu passado feliz ao lado do general. _____
7. Matilde revela que o general nunca participou numa conspiração contra o regime. _____

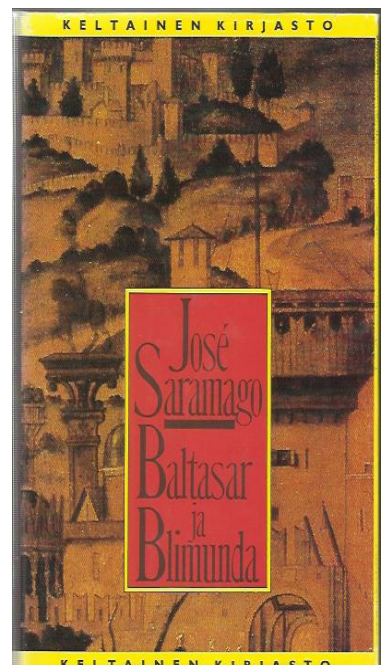
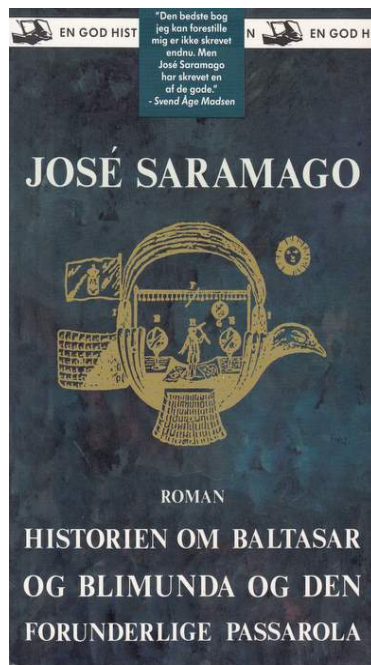
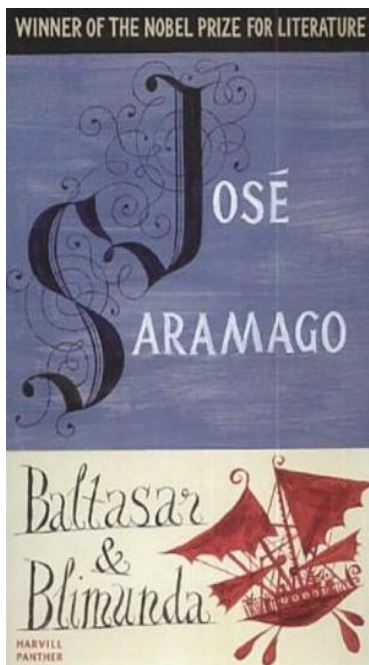
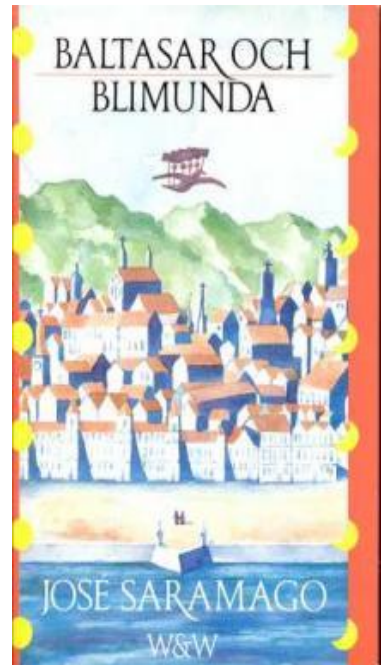
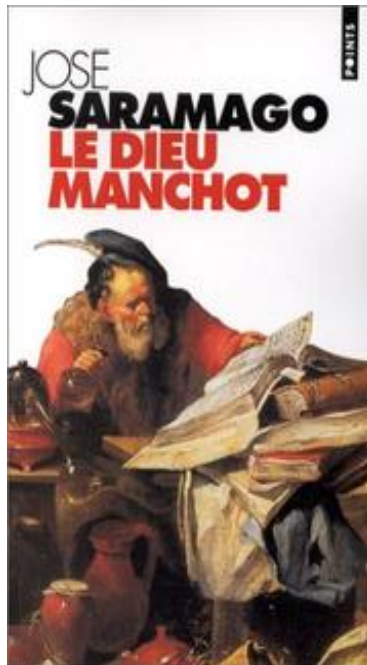
Anexo 9

Materiais de Português: *cartoons* relacionados com o estudo da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago



Anexo 10

Atividades de Português: análise comparativa entre as diferentes capas e os distintos títulos atribuídos à obra *Memorial do Convento*



Anexo 11

Atividades de Espanhol: Contrato de Leitura

Contrato de Lectura

Otorgantes

Se celebra el presente **Contrato de Lectura** entre la profesora de Español en prácticas _____ (primer otorgante) y entre el/la alumno/a _____, número ____ del grupo ____ del ____ curso (segundo otorgante). Este contrato será regido en los términos de las siguientes cláusulas:

Cláusulas

Primera: El primer otorgante se compromete a:

- presentar un conjunto de obras al alumno y él podrá seleccionar la que quiere leer;
- orientar y ayudar en las lecturas del alumno, solucionando todas sus dudas;
- atribuir un diario de lectura al alumno donde éste pueda apuntar las dificultades, dudas, curiosidades y todo lo que considere apropiado sobre la obra que está leyendo;
- entregar fichas de lectura con el objetivo de controlar la lectura del alumno;
- disponibilizar sesiones de lectura de 20 minutos en todas las clases para que los alumnos puedan compartir su experiencia de lectura y los apuntes del diario de lectura;
- programar la presentación final de las obras.

Segunda: El segundo otorgante se compromete a:

- leer el libro seleccionado en el periodo de siete semanas;
- utilizar adecuadamente el diario de lectura entregue por la profesora, compartiendo sus apuntes con todo el grupo;
- elaborar las fichas de lectura entregues por la profesora.
- participar voluntaria y activamente en las sesiones de lectura disponibilizadas;
- hacer la presentación oral del libro para todo el grupo al final de la lectura de la obra.

Tercera: El incumplimiento de lo establecido determina que el incumplidor quede desvinculado del contrato, pudiendo este incumplimiento tener consecuencias al nivel de la evaluación.

Ambos los otorgantes aceptan lo establecido en este contrato y, por ser verdad, por todos va firmado y en duplicado.

Escola Secundária de Penafiel, once de enero de 2013.

Primer otorgante

Segundo otorgante

Elaboración propia

Anexo 12

Atividades de Espanhol: tipos de textos trabalhados nas aulas

Poema

"Todas las cartas de amor son ridículas"

Todas las cartas de amor son ridículas.
No serían cartas de amor si no fuesen ridículas.
También escribí en mi tiempo cartas de amor, como las demás, ridículas.
Las cartas de amor, si hay amor, tienen que ser ridículas.
Pero, al fin y al cabo, sólo las criaturas que nunca escribieron cartas de amor sí que son ridículas.
Quién me diera en el tiempo en que escribía sin darme cuenta cartas de amor ridículas.
La verdad es que hoy mis recuerdos de esas cartas de amor sí que son ridículos.
(Todas las palabras esdrújulas, como los sentimientos esdrújulos, son naturalmente ridículas).

Fernando Pessoa
(Álvarez de Campos)

Carta de amor informal

"... Casi cada mañana me llega una nota tuya. Me la entregan en la bandeja del desayuno junto con la correspondencia, y entonces empieza el gusto delicioso de aplazar la lectura: antes de abrir tu cartita espero a echarme el té, ¡exclusivamente para saborear durante más tiempo el placer inminente! (...) Después llega el momento de abrir la carta, el abrecartas de plata se clava bajo la lengüeta, una primera ojeada para ver cuántas páginas hay, una segunda para ver cómo acaba, y después otra al comienzo, una primera lectura sin interrupción, después el lento demorarse sobre cada una de las frases, cada una de las palabras, para apropiarse de ellas, para absorberlas una detrás de otra, para elegir finalmente la que llevarse consigo en la mente durante todo el día, cual sublime acompañamiento de la tediosa prosa de la vida..."

Wharton, E.: *Cartas a Morton Fullerton (1907-1931)*, Mondadori, Madrid, 1991 (pág. 32)

Banda desenhada



Texto narrativo

Unos nacen con estrella, otros nacen estrellados

A Gabi no le gustaba ser como era, ni le gustaba su vida; pero lo que más le desagradaba era su familia. Se pasaba los días envidiando la vida de los demás. Siempre le parecía, por ejemplo, que las casas de sus compañeros de colegio eran mucho más acogedoras que su propia casa. Que eran más tranquilas, más risueñas, más frescas en verano, más tibias en invierno. Que las lámparas de los demás difundían una luz dorada y cálida, y no esa luz de neón fría y horrible de la cocina de su casa. Que los helados de postre que servían las madres de sus amigos eran más cremosos, más dulces y más ricos que las duras barras rechinantes e insípidas que compraba su madre los domingos. Por no hablar de las habitaciones. Casi todos sus compañeros y compañeras de colegio tenían un cuarto propio, dormían solos. Cómo les envidiaba ese privilegio fantástico.

Retirado de Morgádez et al. (2011: 64)

Anexo 13

Exemplos das respostas mais dadas pelos alunos de Português no âmbito das atividades realizadas

Pergunta: Consideras que as atividades de motivação realizadas no âmbito da introdução da obra *"Felizmente Há Luar!"*, de Sítua Monteiro contribuíram para que te sentisses mais motivado a lê-la?

Aluno 1	Sim, porque me despertou mais interesse e curiosidade.
Aluno 2	Sim, pois permite situar o aluno antes de o mesmo ler a obra.
Aluno 3	Sim, pois a partir dessas aulas fiquei curioso com o que ia acontecer durante a obra.
Aluno 4	Sim, porque nos fazem apresentados os aspectos mais importantes para a futura compreensão da obra.
Aluno 5	Sim, senti-me mais motivado a ler a obra uma vez que sabia que compreenderia bem o conteúdo da mesma.

Pergunta: O Diário de Leitura que estás a utilizar tem representado uma mais-valia no teu processo de leitura?

Aluno 6	Sim, pois facilita a compreensão da obra.
Aluno 7	O Diário de Leitura tem representado uma mais-valia no meu processo de leitura pois lá vou anotando as minhas dificuldades na leitura da obra e depois posso ir a elas.
Aluno 8	Sim, porque foi uma ideia inovadora e assim criou mais motivação aos alunos.
Aluno 9	Sim, porque me permite escrever sobre a minha compreensão da obra à medida que a vou lendo.

Pergunta: Pensas que a visita de estudo que vais realizar no âmbito do estudo da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, te ajudará na posterior compreensão da obra?

Aluno 10	Sim, uma vez que, como já disse, são coisas didáticas que complementam a leitura.
Aluno 11	Penso sim. Eu acho que com a visita poderei contextualizar melhor a obra.
Aluno 12	Penso que me ajudará, pois vou ver uma representação do que estou a ler.
Aluno 13	Penso que sim, que me incentivará a lê-la e "facilitará" a compreensão da obra.
Aluno 14	Sem dúvida, estar no local onde grande parte da história se passa e ouvir os especialistas no tema será uma mais-valia para a posterior compreensão da obra.

Anexo 14

Exemplos das respostas mais dadas pelos alunos de Espanhol no âmbito das atividades realizadas

Pergunta: Reconheces nas Sessões de Leitura um fator positivo para a tua aprendizagem?
Justifica a tua opinião.

Aluno 1	É importante pois motivarme para ler mais e isso faz com que melhore o meu vocabulário.
Aluno 2	✓ Adquiri novos conhecimentos sobre os outros livros, sobre novas estratégias de leitura e também de algum vocabulário.
Aluno 3	✓ Aprendo novo vocabulário e pratico a minha leitura.
Aluno 4	Penso que sim, pois as sessões de leitura ajudam-nos a ler obras que outros colegas estão a ler e eles ajudam-nos a ler as deles.
Aluno 5	Sim, porque ao apresentarmos o nosso livro mostramos e incentivamos os outros a ler.
Aluno 6	Sim, é um fator positivo, pois aprendemos mais vocabulário, analisamos textos, podemos ouvir as diferentes opiniões dos nossos colegas e falar e partilhar a nossa opinião.
Aluno 7	Reconhece que as sessões de leitura são um fator positivo para a minha aprendizagem porque posso a ler melhor e a conhecer mais vocabulário.

Pergunta: Sentes-te motivado para apresentares aos teus colegas o livro que estás a ler? Pensas que eles se sentirão motivados a ler o livro que vais apresentar? Achas que te sentirás incentivado a ler o livro que eles também irão apresentar? Justifica as tuas respostas.

Aluno 8	Sinto-me muito motivado a apresentar o livro e penso que também eles ficarão motivados. Com as sessões de leitura já fiquei bastante incentivado para o livro que vou fazer mais.
Aluno 9	Eu adoro livros de ação, ficção científica e humor. Esta coleção é uma coleção de humor. Adorei ler o meu livro e penso que alguns colegas o vão ler, assim como eles também me incentivarão a ler o deles.
Aluno 10	Penso que os meus colegas vão gostar do livro que vou apresentar e também penso que vou ficar incentivado para ler os outros livros pois até agora todos me parecem muito divertidos e podemos aprender espanhol com eles ao mesmo tempo. <small>Elaboração própria</small>
Aluno 11	Sinto-me motivado por apresentar o livro aos meus colegas para que eles possam desfrutar de uma boa leitura. Eu penso que eles se vão sentir motivados a ler por isso ter curiosidade para saber a história. E eu vou estar motivado para ler o livro porque eu quero ler os livros todos. Estou estou curioso para saber tudo acerca de Manolito Gajatas. <small>Elaboração própria</small>

Anexo 15

Anexo 15.1. – Questionário intermédio aplicado na turma de Português

Nas últimas aulas, tens vindo a interpretar textos através de recursos visuais (leitura de imagens e de esquemas, exploração de *cartoons*, etc.) Pensas que estes recursos são eficazes para a compreensão da leitura ou preferes o texto físico (em papel)? Justifica a tua resposta.

Consideras que as atividades de motivação realizadas no âmbito da introdução da obra "*Felizmente Há Luar!*" de Luís de Sttau Monteiro contribuíram para que te sentisses mais motivado a lê-la? Justifica a tua resposta.

Neste momento encontras-te a ler a obra suprarreferida. Selecciona os motivos pelos quais continuas a ler este livro.

<input type="checkbox"/> Porque é um prazer	<input type="checkbox"/> Para enriquecer o meu vocabulário
<input type="checkbox"/> Para adquirir novos conhecimentos	<input type="checkbox"/> Porque é uma obrigação
<input type="checkbox"/> Para passar o tempo	<input type="checkbox"/> Para estar informado/atualizado
<input type="checkbox"/> Porque vou ter de fazer a sua apresentação	Outro(s):

O Diário de Leitura que estás a utilizar tem representado uma mais-valia no teu processo de leitura? Justifica a tua resposta.

Professora Estagiária: Susana Morais
Elaboração própria

Que novas estratégias tens utilizado para compreenderes a obra que estás a ler?

<input type="checkbox"/> Leio-o várias vezes	<input type="checkbox"/> Aponto as ideias principais
<input type="checkbox"/> Sublinho as palavras que não conheço	<input type="checkbox"/> Faço uma pequena síntese
<input type="checkbox"/> Anoto as dificuldades que sinto	Outro(s):

Apesar de estares a aplicar novas estratégias de compreensão, certamente que ainda sentes algumas dificuldades durante o processo de leitura. Em caso de concordares com esta afirmação, e para que essas dificuldades possam ser diminuídas em contexto de sala de aula, enumera-as.

Pensas que a visita de estudo que vais realizar no âmbito do estudo da obra "*Memorial do Convento*" de José Saramago te ajudará na posterior compreensão da obra? Justifica a tua resposta.

Obrigada pela tua colaboração!

Professora Estagiária: Susana Morais
Elaboração própria

Anexo 15.2. – Questionário intermédio aplicado na turma de Espanhol

Nas últimas aulas, tens vindo a interpretar textos através de recursos visuais (leitura de imagens, leitura de vídeos legendados, etc.) Pensas que estes recursos são eficazes para a compreensão da leitura ou preferes o texto físico (em papel)? Justifica a tua resposta.

Consideras que a apresentação dos livros da coleção *Manolito Gafotas* e a leitura do primeiro capítulo de cada livro contribuiu para que te sentisses motivado a ler um dos livros? Justifica a tua resposta.

Neste momento encontras-te a ler um dos livros desta coleção. seleciona os motivos pelos quais continuas a ler esse livro.

<input type="checkbox"/> Porque é um prazer	<input type="checkbox"/> Para enriquecer o meu vocabulário
<input type="checkbox"/> Para adquirir novos conhecimentos	<input type="checkbox"/> Porque é uma obrigação
<input type="checkbox"/> Para passar o tempo	<input type="checkbox"/> Para estar informado/atualizado
<input type="checkbox"/> Porque vou ter de fazer a sua apresentação	Outro(s):

Agrada-te o formato digital em que estes livros se encontram (*e-book*) ou preferias lê-los em formato de papel? Justifica a tua resposta.

Profesora en prácticas: Susana Morais

Que novas estratégias tens utilizado para compreenderes a obra que estás a ler?

<input type="checkbox"/> Leio-o várias vezes	<input type="checkbox"/> Aponto as ideias principais
<input type="checkbox"/> Sublinho as palavras que não conheço	<input type="checkbox"/> Faço uma pequena síntese
<input type="checkbox"/> Anoto as dificuldades que sinto	Outro(s):

Apesar de estares a aplicar novas estratégias de compreensão, certamente que ainda sentes algumas dificuldades durante o processo de leitura. Em caso de concordares com esta afirmação, e para que essas dificuldades possam ser diminuídas em contexto de sala de aula, enumera-as.

O que pensas sobre as Sessões de Leitura realizadas durante as aulas?

<input type="checkbox"/> interessantes	<input type="checkbox"/> produtivas
<input type="checkbox"/> aborrecidas	<input type="checkbox"/> desinteressantes
<input type="checkbox"/> importantes	Outro(s):

Se reconheces nas Sessões de Leitura um fator positivo para a tua aprendizagem, justifica a tua opinião.

Sentes-te motivado para apresentares aos teus colegas o livro que estás a ler? Pensas que eles se sentirão motivados a ler o livro que vais apresentar? Achas que te sentirás incentivado a ler o livro que eles também irão apresentar? Justifica as tuas respostas.

Elaboração própria

Profesora en prácticas: Susana Morais

Anexo 16

Anexo 16.1. – Questionário final aplicado na turma de Português

Pensas que a tua competência de leitura se desenvolveu de forma positiva ao longo das aulas?

☐ Sim ☐ Não

Modificaste as tuas estratégias de leitura?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais as que não utilizavas e passaste a aplicar?

A utilização do Diário de Leitura ajudou-te a compreender melhor a obra que leste?

☐ Sim ☐ Não

Consideras que os comentários feitos pela professora no teu diário foram construtivos e te ajudaram a evoluir enquanto leitor autónomo?

☐ Sim ☐ Não

Como classificas as aulas lecionadas pela professora?

<input type="checkbox"/> Interessantes	<input type="checkbox"/> Desinteressantes	<input type="checkbox"/> Produtivas
<input type="checkbox"/> Aborrecidas	<input type="checkbox"/> Agradáveis	<input type="checkbox"/> Desnecessárias
<input type="checkbox"/> Motivadoras	<input type="checkbox"/> Repetitivas	<input type="checkbox"/> Importantes
<input type="checkbox"/> Outro(s):		

O que mais te agradou nestas aulas?

E o que menos te agradou?

A professora mostrou-se disponível para solucionar as tuas dúvidas?

☐ Sim ☐ Não

Os teus contributos foram aproveitados pela professora e inseridos nas aulas?

☐ Sim ☐ Não

Sentes que a professora te motivou para ler mais e melhor?

Sim ☐ Não ☐

Como consideras a visita de estudo (assistência à dramatização da obra e visita guiada pelo Convento de Mafra) realizada no âmbito da análise da obra *Memorial do Convento*?

<input type="checkbox"/> Interessante	<input type="checkbox"/> Desinteressante	<input type="checkbox"/> Produtiva
<input type="checkbox"/> Aborrecida	<input type="checkbox"/> Agradável	<input type="checkbox"/> Desnecessária
<input type="checkbox"/> Motivadora	<input type="checkbox"/> Repetitiva	<input type="checkbox"/> Importante
<input type="checkbox"/> Outro(s):		

Após esta visita, sentes-te mais motivado para ler e estudar a obra suprarreferida?

☐ Sim ☐ Não

Obrigada pela tua colaboração!

Professora Estagiária: Susana Morais



Professora Estagiária: Susana Morais



Anexo 16.2. – Questionário final aplicado na turma de Espanhol

Pensas que a tua competência de leitura se desenvolveu de forma positiva ao longo das aulas?

☐ Sim ☐ Não

Modificaste as tuas estratégias de leitura?

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais as que não utilizavas e passaste a aplicar?

A utilização do Diário de Leitura ajudou-te a compreender melhor a obra que leste?

☐ Sim ☐ Não

Consideras que os comentários feitos pela professora no teu diário foram construtivos e te ajudaram a evoluir enquanto leitor autónomo?

☐ Sim ☐ Não

Como classificas as aulas lecionadas pela professora?

<input type="checkbox"/> Interessantes	<input type="checkbox"/> Desinteressantes	<input type="checkbox"/> Produtivas
<input type="checkbox"/> Aborrecidas	<input type="checkbox"/> Agradáveis	<input type="checkbox"/> Desnecessárias
<input type="checkbox"/> Motivadoras	<input type="checkbox"/> Repetitivas	<input type="checkbox"/> Importantes
<input type="checkbox"/> Outro(s):		

O que mais te agradou nestas aulas?

E o que menos te agradou?

A professora mostrou-se disponível para solucionar as tuas dúvidas?

☐ Sim ☐ Não

Os teus contributos foram aproveitados pela professora e inseridos nas aulas?

☐ Sim ☐ Não

Sentes que a professora te motivou para ler mais e melhor?

Sim ☐ Não ☐

Como consideras as apresentações elaboradas pelos teus colegas sobre as obras da coleção *Manolito Gafotas*?

<input type="checkbox"/> Interessantes	<input type="checkbox"/> Desinteressantes	<input type="checkbox"/> Produtivas
<input type="checkbox"/> Aborrecidas	<input type="checkbox"/> Agradáveis	<input type="checkbox"/> Desnecessárias
<input type="checkbox"/> Motivadoras	<input type="checkbox"/> Repetitivas	<input type="checkbox"/> Importantes
<input type="checkbox"/> Outro(s):		

Após estas apresentações, sentes-te motivado para ler outro livro desta coleção?

☐ Sim ☐ Não

Obrigada pela tua colaboração!

Professora Estagiária: Susana Morais



Professora Estagiária: Susana Morais



Anexo 17

Teste de diagnóstico e teste final aplicados na turma de Português

Nome: _____		
Nº: _____	Turma: _____	Data: ____-____-____
Professora Estagiária: _____		

Lê atentamente os textos que se seguem e responde às questões na tua folha de respostas.

Texto 1

O livro digital é um tigre de papel

Graças à evolução da invenção de Gutenberg tenho milhares de livros em casa, muitos dos quais nenhum *Google* vai um dia digitalizar para leitura em *e-books* ou em bibliotecas virtuais sob medida. Ofende-me pensar que alguém queira selecionar para mim os livros que eu deveria ler. E preocupa-me que outros queiram transformar bibliotecas públicas em bibliotecas virtuais, apenas acessíveis *online*, o que significa energia elétrica e *Internet*, tecnologia apropriada e poder de compra, bem como tempo, cultura e literacia para usufruir do privilégio.

Mais de três quartos da humanidade encontra-se excluída, à partida, deste admirável mundo novo.

Confesso que a maioria dos meus livros são de papel. Os mais antigos cheiram a canela e os mais novos a perfumada tinta fresca. A cor dos papéis vai do sépia ao branco luminoso e a textura do macio ao áspero sedoso. Muitos têm notas manuscritas nas margens, feitas antes de eu ter nascido. Gosto dos objetos com “alma”, com memórias que interagem connosco, despertando imaginários, tonalidades afetivas, o deleite dos nossos sentidos.

Ligo o meu *iPad* novinho. Entre as muitas funções escolho a aplicação *iBooks*. Seleciono e “folheio” páginas no ecrã: o gesto é demasiado *clean* e impessoal, e à luminosidade do dito prefiro a folha de papel, em que incide triunfal a luz solar. O dispositivo tem um odor incaracterístico a eletrodoméstico, tal como os portáteis e os telemóveis. As suas múltiplas funções solicitam-me. Caio em tentação. O prazer de uma leitura empenhada já era. Não há nada como estarem sós, o leitor e o seu livro de papel.

Há quem insista que o livro digital impede o abate da floresta. É falso. A floresta continuará a ser vandalizada pela indústria. É preciso criar tecnologia não poluente de reciclagem de papel, ou um sucedâneo biodegradável do mesmo, que, associado ao digital, evite abater novas árvores. Além disso, um leitor digital portátil consome mais

recursos e energia que um livro convencional: precisa de eletricidade, linha telefónica e bateria, a somar aos custos de fabrico e importação. A sua obsolescência¹ é relativamente rápida, contribuindo para o aumento exponencial do lixo eletrónico.

Mesmo assim, os suportes digitais de leitura exercem uma forte sedução sobre as elites culturais pela sua mobilidade, interatividade e capacidade de armazenamento de dados. Não discuto o seu bom uso, mas as boas sensações de manusear um livro de papel nunca poderão ser reproduzidas por nenhum aparelho. Talvez por isso mesmo, quem lê o digital tende a comprar o livro em papel. O digital e o papel estão condenados a coexistir por muito tempo.

A inovação, dos *iPad* aos *Kindle*, embora tenha pouco que ver, de momento, com o prazer da leitura, com a democratização da cultura e/ou com o futuro do livro, é claramente relevante, mas o consumidor não se deve deixar enredar em guerras de mercado. Uma coisa é certa: o livro impresso continua de boa saúde e tudo indica que a sua morte foi prematuramente anunciada.

Vitor Quelhas

Adaptado do manual *Português + 11* (2011)

Apresenta de forma estruturada as tuas respostas aos itens que se seguem.

1. Neste texto, o locutor aborda uma questão que envolve dois objetos físicos.

1.1. Identifica esses objetos físicos e refere qual a questão central que os envolve.

2. Na abordagem dessa questão, o locutor estabelece uma comparação entre os dois objetos no que diz respeito às suas características.

2.1. Enumera as diferenças entre eles.

2.2. Transcreve da descrição de cada um deles uma metáfora.

3. A certa altura, o locutor assume que os dois objetos não são mutuamente exclusivos.

3.1. Indica as razões que conduzem o locutor a esta conclusão.

4. Tomando em consideração toda a discussão, refere qual a posição do locutor em relação à questão em debate.

¹ Processo de tornar-se obsoleto, isto é, antiquado, arcaico, desadequado.

Texto 2

Investigação publicada hoje *online* na revista *Science*

O cérebro de um adulto muda tanto como o de uma criança, quando aprende a ler.

12.11.2010 – 08:40 Por **Clara Barata**

Cientistas e voluntários portugueses participaram num estudo internacional inédito sobre os efeitos da leitura no córtex cerebral, comparando analfabetos, leitores e ex-iletrados.

Quando se aprende a ler, é como se uma armada vitoriosa chegasse às costas desprevenidas do nosso cérebro. Muda-o para sempre, conquistando territórios que eram utilizados para processar outros estímulos – para reconhecer faces, por exemplo – e estendendo a sua influência a áreas relacionadas, como o córtex auditivo, para criar a sua própria fortaleza: uma nova zona especializada, a Área da Forma Visual das Palavras. Isto acontece sempre, quer se tenha aprendido a ler aos seis anos ou já na idade adulta.

Esta é uma das conclusões de um estudo internacional publicado hoje na edição *online* da revista *Science*, em que participaram cientistas portugueses – e voluntários portugueses também, pessoas que aprenderam a ler já tarde na vida. “Este é o primeiro trabalho que compara o cérebro de pessoas letradas e analfabetas, mas também de ex-iletradas (aprenderam a ler em adultos)”, explica José Morais, professor jubilado de Psicologia da Universidade Livre de Bruxelas e um dos autores do artigo.

Reciclagem neuronal

“Comparando o cérebro destas pessoas podemos ver o impacto da aprendizagem deste código no nosso cérebro”, adianta Paulo Ventura, professor da faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. “Trabalhámos sobre a hipótese da reciclagem neuronal, defendida pelo chefe da equipa, Stanislas Dehaene [do INSERM-Instituto Nacional de Saúde e da Investigação Médica francês]. A ideia é que, sendo a escrita algo relativamente recente na história humana, com cerca de 6000 anos, não houve tempo suficiente para que se desenvolvessem estruturas físicas no cérebro com ela relacionadas”, explica.

Na falta de ordens evolutivas codificadas no nosso AND, o que acontece é que o cérebro de cada pessoa que aprende a ler se modifica para acomodar as novas capacidades, porque tem uma grande capacidade plástica. E a leitura recruta uma área cortical semelhante em todas as culturas humanas. Os cientistas estavam também interessados em perceber quais as funções desalojadas, digamos assim, pela nova área cerebral que é criada quando se aprende a ler, para além de compreenderem como passa a funcionar o cérebro leitor.

Dez analfabetos brasileiros, da região em torno de Brasília (com a idade média de 53,3 anos, e originários de meios rurais), 22 pessoas que aprenderam a ler em adultos (12 deles portugueses, alguns recrutados na zona de Paris) e 31 letrados (11 portugueses) foram os participantes.

“Foi difícil encontrar iletrados portugueses, até porque quando começámos o estudo, há três anos, acabaram os cursos de alfabetização para adultos, que era onde podíamos mais facilmente encontrar estas pessoas, quando se inscreviam”, diz José Morais. “Em Portugal, felizmente, é cada vez mais difícil encontrar analfabetos.”

Os cérebros dos voluntários recrutados foram analisados – observados em ação – quando resolviam uma série de testes. Para isso, foi usada a ressonância magnética funcional, um exame de imagiologia que permite medir os níveis de atividade nas diferentes zonas do cérebro num determinado momento.

“Os brasileiros foram testados no Brasil, através da rede de hospitais privados SARA, de neurodiagnóstico e neuroreabilitação, mas quando o projeto começou não havia em Portugal máquinas com potência suficiente. Fizemos uma ponte aérea com Paris”, explica Paulo Ventura.

E o que descobriram então os cientistas sobre o acontece ao cérebro de quem aprende a ler?

Nunca é tarde

Antes de mais, que nunca é tarde para aprender: “O cérebro dos ex-analfabetos só em poucas coisas difere dos alfabetizados, está muito mais próximo destes”, diz José Morais, ainda que as suas condições socioeconómicas se possam assemelhar mais à dos iletrados. “Ensinar alguém a ler na idade adulta tem os mesmos efeitos do que ensinar uma criança. É uma boa notícia, não há razão para desistir dos iletrados”, sublinha. As diferenças entre o cérebro leitor e aquele dos que nunca aprenderam a ler é que são todo um rol. Por exemplo, no cérebro de quem lê, os exames de ressonância magnética revelam um aumento de atividade no córtex auditivo, quando vê uma palavra escrita. É ativado quando temos de decidir se estamos perante uma palavra a sério ou um conjunto de letras sem nexos, ilustra José Morais.

“Poder-se-ia pensar que no córtex auditivo há uma extensão das áreas ligadas ao visual”, diz o cientista ao telefone, a partir de Bruxelas. “É uma área envolvida no tratamento de fonemas, que são as unidades mais pequenas da fala. Curiosamente, os iletrados são incapazes de manipular as unidades fonéticas”, contribui Paulo Ventura.

Finalmente, há o curioso roubar de terreno à área cerebral que processa o reconhecimento de rostos pela Área da Forma Visual das Palavras, que ganha terreno no córtex, quando se aprende a ler. “Há menos área dedicada a esta função anterior nos alfabetizados. A nova área rouba um bocadinho à antiga para lidar com a leitura. É como se os iletrados fossem melhores, entre aspas, a reconhecer os rostos, mas obviamente as diferenças são minúsculas”, diz Paulo Ventura. O interessante disto, nota, é que “comprova a teoria da reciclagem neuronal”.

Adaptado do manual *Português + 11* (2011)

1. O texto que acabaste de ler é um texto de divulgação científica.
 - 1.1. Refere o objetivo do estudo científico realizado.
 - 1.2. De que modo foram analisados os cérebros dos voluntários?
 - 1.3. Mostra em que medida este é um estudo inédito.
2. Explicite o conceito de “reciclagem neuronal” (3º e 4º parágrafos), hipótese a partir da qual se organizou a investigação.
3. A investigação realizada permitiu chegar a algumas conclusões.
 - 3.1. Enuncia uma dessas conclusões.

Anexo 18

Teste de diagnóstico e teste final aplicados na turma de Espanhol

Lee con atención todos los textos y contesta a las preguntas seleccionando la opción correcta.

Texto I

LA BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA LLEGA A LA RED

La primera edición del *Poema del Cid*, grabados de Durero, Velázquez o Goya, las *Cantigas de Santa María* o mapas extraídos del amplio fondo de cartografía que posee la Biblioteca Nacional de España se pueden consultar, descargar, reproducir o imprimir sin coste alguno en la página web de la institución (<http://www.bne.es/>). En poco menos de seis meses se han digitalizado 10.000 valiosos tesoros, entre manuscritos, ediciones antiguas de libros, dibujos, carteles o fotografías, que ya están en la red a disposición de investigadores, estudiantes o simples curiosos.

La Biblioteca Digital Hispánica está dividida en ocho colecciones iniciales que han contado cada una con una rigurosa selección realizada por expertos y catedráticos. Por otra parte, y dentro de esta política de digitalización, se anunció la próxima elaboración de un gran plan nacional que contemplará todo tipo de bienes culturales, desde libros y documentos hasta películas y música. Este plan se hará en colaboración con las comunidades autónomas y las consultas en la red se podrán realizar en todas las lenguas del Estado, además del inglés.

El plan, que se enmarca dentro del proyecto común de crear un gran centro virtual europeo, TEL (The European Library), evitará de manera importante la consulta de originales -un 90%, según cálculos de la directora de la Biblioteca- y de este modo el deterioro de estos documentos tan valiosos. Otra de las ventajas para los investigadores está en que estos documentos colgados en la red se entienden mejor que si se consultaran directamente.

Este primer paso en la digitalización de los fondos se irá ampliando hasta alcanzar en cinco años una colección digital propia de unas 200.000 obras, que supondrían más de 25 millones de páginas. Será uno de los aportes que la Biblioteca Nacional de España hará a la futura Biblioteca Digital Europea que, en 2010, deberá contar con seis millones de objetos digitales *on-line*, disponibles a través de un portal común en diversas lenguas.

(Adaptado de www.rediris.es, España)

PREGUNTAS

1. La Biblioteca Digital Hispánica puede ser consultada...
 - a) próximamente.
 - b) sin pagar.
 - c) en inglés.
2. En el texto se dice que el plan nacional de digitalización permitirá acceder a documentos...
 - a) audiovisuales.
 - b) deteriorados.
 - c) originales.
3. La Biblioteca Digital Europea tendrá...
 - a) la colaboración de la Biblioteca Nacional de España.
 - b) veinticinco millones de páginas digitalizadas.
 - c) que estar actualizada en 2010.

Disponible en:

http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/ejemplo_b1_pruebas_1_y_2_interpretacion_y_produccion_de_textos_escritos_21_de_noviembre_2008_0_1.pdf

Texto 2

GRAN DICCIONARIO DE AMERICANISMOS

La publicación del *Gran Diccionario de Americanismos*, prevista para el 2009, es uno de los proyectos más ambiciosos de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Además es la realización de una vieja idea que nació en el siglo XIX en Madrid.

La realización de aquel sueño comenzó cuando se llevó a cabo el primer Congreso de Academias de la Lengua en Ciudad de México, en 1951. Allí se aprobó la formación del *Diccionario de Americanismos* que, sin embargo, no empezó a elaborarse hasta la reunión de Montevideo, en 1996.

Desde aquel entonces, el trabajo que viene desarrollando la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española ha sido ininterrumpido y fructífero, pues además de tener un equipo fijo de lexicógrafos, invita cada semestre a expertos de todos los países hispanohablantes.

Estos expertos son los delegados de sus respectivas Academias de la Lengua y, por períodos de tres meses, trabajan en el estudio documentado de las voces americanas en continuo contacto con la Comisión Permanente en Madrid. El objetivo es que el *Gran Diccionario de Americanismos* recoja no solo el vocabulario vivo y actual, sino también aquel que ha ido desapareciendo con el paso del tiempo de la lengua oral común, pero que se puede leer en nuestros textos literarios.

Por otra parte, el *Gran Diccionario de Americanismos* incluirá todas las palabras procedentes de países hispanoamericanos que ya están en el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* (DRAE) y tendrá en cuenta el inicio de los trabajos del Proyecto CREA, que llegará a reunir un conjunto de cien millones de palabras de textos hispanoamericanos.

(Adaptado de www.universia.net, Colombia)

PREGUNTAS

1. La decisión de hacer el *Diccionario de Americanismos* se tomó en...
 - a) Madrid.
 - b) Ciudad de México.
 - c) Montevideo.
2. Los expertos que colaboran con la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española trabajan...
 - a) desde sus países.
 - b) durante seis meses.
 - c) sin contactos.
3. El *Gran Diccionario de Americanismos* incluirá...
 - a) textos literarios antiguos y actuales.
 - b) palabras que aparecen en el DRAE.
 - c) un conjunto de cien millones de palabras.

Disponible en:

http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/ejemplo_b1_pruebas_1_y_2_interpretacion_y_produccion_de_textos_escritos_22_de_noviembre_2008_1.pdf

CREA TU PROPIO DIARIO

El Mercurio de los Estudiantes es un concurso en el que grupos de diez estudiantes, que cursan entre 7º básico y 1º medio, trabajan durante aproximadamente cinco meses en la confección de un diario en Internet. Al final del periodo, la coordinación de El Mercurio de los Estudiantes evalúa los diarios y selecciona a los ganadores.

Los grupos se forman con estudiantes de distintas edades y, por tanto, de diferentes cursos y cada colegio puede inscribir un máximo de tres equipos. Los alumnos que participan en los equipos, todos ellos voluntarios, deben estar comprometidos y motivados, dado que producir un diario requiere, además de tiempo, un gran esfuerzo.

El objetivo de este programa es que los estudiantes ejerzan como reporteros y salgan a la calle a buscar noticias, entrevistas, declaraciones y fotos. Por ello, uno de los criterios fundamentales del jurado para la selección de los diarios finalistas es que tengan contenidos originales y que todos los textos se creen por los alumnos. No se aceptan textos copiados de otros medios ni claramente manipulados por adultos.

Para la creación del diario los concursantes disponen de una aplicación en Internet, desarrollada especialmente para este concurso, que es igual para todos los equipos. Esta aplicación funciona en base a 21 plantillas pre-diseñadas que permiten dar al diario, en el momento de imprimirlo, un diseño similar a *El Mercurio*.

Durante todo el proceso los alumnos son asistidos por monitores que, vía web, contestan todas sus inquietudes y les van haciendo sugerencias de cómo mejorar su trabajo.

[Adaptado de *elmercuriodelosestudiantes.cl*. Chile]

PREGUNTAS

- El Mercurio de los Estudiantes es un programa en el que participan...
 - estudiantes de un mismo curso.
 - monitores de diferentes colegios.
 - alumnos voluntarios.
- Los alumnos que participan en el programa tienen que...
 - seleccionar otros finalistas.
 - crear sus propias noticias.
 - escribir algo nuevo.
- En Internet hay un modelo de periódico que los concursantes...
 - crean.
 - siguen.
 - imprimen.

Disponible en:

http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/modelo_examen_nivel_b1escolar_prueba1y2_1.pdf

NUEVA GRAMÁTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Después de más de diez años de trabajo, las veintidós Academias de la Lengua Española presentaron al público la *Nueva gramática de la lengua española*, que, en palabras de los directores de las Academias de España y de México, es "la más completa descripción del español que se haya hecho nunca y que muestra cuánto comparten los 400 millones de hispanohablantes".

Un proyecto tan ambicioso no hubiera sido posible sin un trabajo largo y metódico. Primero se seleccionaron ocho áreas lingüísticas distintas (México y Centroamérica, Antillas, Caribe continental, área andina, Río de la Plata, Chile, Estados Unidos y España). Después, los especialistas en el español de cada una de las zonas trabajaron en los temas que iban a componer la nueva *Gramática* para, más tarde, presentar sus conclusiones al conjunto de las veintidós Academias de la Lengua. Finalmente, eran estas las que, en asamblea, aprobaban las conclusiones.

Este proceso de trabajo ha llevado a elaborar una gramática radicalmente nueva en sus planteamientos: por primera vez es representativa "del español total", del de España y del de Hispanoamérica, frente a la gramática vigente, que tenía solo como referencia el español peninsular. Para el director de la Academia Norteamericana, Gerardo Piña, "el objetivo de crear una gramática con carácter panhispánico se ha cumplido".

La *Nueva gramática* tiene cerca de 4.000 páginas repartidas en unos 55 capítulos, en las que se aborda la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis de un idioma que se caracteriza por "la sorprendente unidad de la lengua española, que no impide nunca una comunicación entre los hispanohablantes", según destacó José Moreno de Alba, director de la Academia Mexicana. Además, por primera vez incluye citas de más de 2.600 obras literarias y artículos de prensa de 1.190 autores de todas las regiones, buscando el equilibrio de todos los giros.

Por otra parte, y con el objetivo de que la *Gramática* no sea solo para especialistas y pueda usarse también como obra de consulta, se editará un compendio de unas 600 páginas con lo fundamental de la obra.

[Adaptado de *eltiempo.com*. Colombia.]

PREGUNTAS

- La *Nueva gramática de la lengua española* ha sido escrita por...
 - las Academias de la lengua de España y México.
 - especialistas de ocho áreas lingüísticas distintas.
 - las veintidós Academias de la Lengua Española.
- La gramática hasta ahora vigente se centraba en el español de...
 - España.
 - Hispanoamérica.
 - Norteamérica.
- En la *Nueva gramática de la lengua española* hay citas de...
 - autores de todas las regiones.
 - más de dos mil seiscientos autores.
 - periódicos de la mayoría de los países.

Disponible en:

http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/ejemplo_b1_pruebas_1_y_2_interpretacion_y_produccion_de_textos_escritos_22_de_agosto_2008_1.pdf

UN GAUCHO ARGENTINO DA LA VUELTA AL MUNDO A CABALLO

La palabra «gaucho» nos hace pensar en un hombre de campo, tostado por el sol, siempre a caballo y vestido de manera peculiar: pantalones amplios, camisa, chaqueta corta, pañuelo al cuello, relucientes botas y sombrero. Todas estas características describen a Eduardo Discoli, un argentino de 56 años que salió de Buenos Aires el 28 de julio de 2001 para hacer realidad un sueño que tenía desde joven: viajar por el mundo montado a caballo.

Eduardo lleva recorridos 26.000 kilómetros y cada día deja constancia de sus aventuras en una grabadora e inmortaliza con su cámara de usar y tirar los lugares por los que pasa; y cuando acabe su odisea, a lo mejor, hasta publica un libro.

A este «Quijote» del siglo XXI todavía le quedan cuatro largos años llenos de aventuras. Ha dormido con las estrellas y bajo ellas. Unas veces se ha alojado en hoteles de renombre y otras, la mayoría, en campamentos, en la montaña, en caminos alejados de los ríos, en la playa, etc.

Eduardo cuida con cariño a sus caballos, los lava, los cepilla y limpia las herraduras que luego subasta en pequeñas fiestas que organiza para recaudar dinero y en las que toca con la guitarra típicas melodías de su país.

Este simpático gaucho argentino dice haber crecido mucho como persona a lo largo de su viaje. Estar tantas horas solo le ha permitido pensar mucho y le ha servido para llegar a una sabia conclusión: «Antes era muy pobre con mucho y ahora soy muy rico con poco».

(Adaptado de *Revista Nueva*. México)

PREGUNTAS

- Según el texto, Eduardo Discoli decidió recorrer el mundo para...
 - cumplir su deseo de juventud.
 - hacer un álbum de fotos.
 - poder escribir un libro.
- Según el texto, este gaucho normalmente pasa las noches...
 - en hoteles de lujo.
 - al aire libre.
 - cerca de los ríos.
- En el texto se dice que Eduardo gana dinero...
 - lavando caballos.
 - vendiendo herraduras.
 - cantando poesías.

Disponible en:

[http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/ejemplo_b1_pruebas_1_y_2_interpretacion_y_produccion_de_textos_escritos_10Noviembre2007_\(Pdf-296KB\).pdf](http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/ejemplo_b1_pruebas_1_y_2_interpretacion_y_produccion_de_textos_escritos_10Noviembre2007_(Pdf-296KB).pdf)

SE DISEÑA EL PRIMER HOTEL ESPACIAL

“Galactic Suite” es el nombre del nuevo hotel del espacio, diseñado por una empresa de arquitectura de Barcelona y un grupo de ingenieros aeronáuticos de Estados Unidos para que los turistas y astronautas que decidan viajar al espacio tengan un sitio donde alojarse.

“El hotel tiene el aspecto de un racimo de uvas y desde el centro salen las habitaciones, que tienen forma de cápsula, con un gran ventanal para contemplar el exterior”, explicó Xavier Claramunt, responsable del estudio Equipo Claramunt, compuesto por unas treinta personas que trabajan en el proyecto. Además de las habitaciones, el hotel cuenta con espacios comunes, como recepción, bar y restaurante.

Las habitaciones tienen 7 metros de largo por 4 de alto y en el interior, sin ángulos ni líneas rectas, sólo hay algunas irregularidades en las paredes para que el usuario se acomode a ellas para comer, dormir o mirar al espacio a través de los grandes ventanales, porque lo importante es flotar en libertad observando el exterior.

Una de las principales aportaciones del diseño es que está ideado para que el hombre viva en libertad y sin los tradicionales conceptos de arriba-abajo o derecha-izquierda. Además, este equipo trabaja también ahora en los trajes que podrían utilizar los nuevos turistas espaciales para no flotar a la hora de desarrollar determinadas funciones, como dormir o comer.

Según Claramunt, la idea surgió hace algo más de un año, cuando se empezó a hablar de los viajes turísticos al espacio. Con el fin de adaptar el proyecto a la realidad, contactaron con un grupo de ingenieros de Florida (EE.UU.) que trabaja en temas espaciales, para aprender sobre materiales y medidas espaciales.

Aunque en algunos países ya hay trabajos relacionados con el hombre en el espacio, los arquitectos españoles están convencidos de que éste es el primer proyecto global de este tipo desde el punto de vista hostelero y turístico. Si bien todavía no tienen un cliente determinado, los diseñadores están convencidos de que existe una necesidad desde el punto de vista social y una oportunidad desde el punto de vista comercial.

(Adaptado de *El Deber.com.bo*. Bolivia)

PREGUNTAS

- Según el artículo, “Galactic Suite”...
 - es un proyecto norteamericano.
 - tiene habitaciones de diferentes tamaños.
 - ha sido pensado para todo tipo de clientes.
- En el texto se dice que...
 - los clientes tienen que comer en el restaurante.
 - se puede ver el espacio desde las habitaciones.
 - es necesario utilizar trajes espaciales en todo momento.
- Claramunt, director del proyecto, afirma que...
 - siempre soñó con diseñar un hotel espacial.
 - se buscó asesoramiento de ingenieros americanos.
 - hay muchos clientes interesados en este programa.

Disponible en:

http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/ejemplo_b1_pruebas_1_y_2_interpretacion_y_produccion_de_textos_escritos_11_de_mayo_2007_1.pdf

Texto 7

DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS

Centenares de hispanohablantes de todo el mundo acuden a diario a las diferentes Academias de la Lengua Española –22 en total: 19 en países hispanoamericanos, una en España, otra en Filipinas y la última en Norteamérica– para exponer sus dudas sobre cuestiones ortográficas, léxicas o gramaticales y para pedir aclaración sobre ellas.

Otros muchos, también interesados en conocer la norma académica, debían consultar separadamente los tres grandes códigos en que ésta se expresa: la *Ortografía*, la *Gramática* y el *Diccionario*. Se echaba de menos, por tanto, una obra que ayudara a solucionar, con comodidad y rapidez, las miles de dudas concretas que tienen los hispanohablantes en el uso cotidiano del idioma.

La necesidad de una publicación académica que llenara este vacío se manifestó en el I Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Zacatecas (México), en 1997. Desde entonces, para llevar a cabo esta tarea han contado las Academias con el apoyo fraterno del Instituto Cervantes.

Las veintidós Academias de la lengua han hecho realidad esa propuesta trabajando durante más de cinco años en un nuevo diccionario: el *Diccionario panhispánico de dudas*, dirigido a todo el público hispanohablante en general.

La aparición de este nuevo diccionario no resta ninguna autoridad a lo que se da como bueno en el *Diccionario de la Real Academia* (DRAE): el nuevo diccionario aparece como una respuesta intermedia a la fase en la que muchas variantes de la lengua todavía no se han consolidado con suficiente fuerza como para ser incluidas en el *DRAE*.

(Diccionario panhispánico de dudas. *Presentación*, adaptado. España.)

PREGUNTAS

- Según el texto, los hispanohablantes, para solucionar sus dudas, hasta ahora debían consultar:
 - a otros usuarios.
 - a la Academia más cercana.
 - varias obras.
- En el texto se dice que la intención del *Diccionario panhispánico de dudas* es aclarar:
 - exclusivamente problemas de vocabulario.
 - cuestiones de uso cotidiano.
 - las dudas presentadas en Zacatecas.
- Según el texto, esta nueva obra:
 - se revisará cada cinco años.
 - no anula lo expuesto en el DRAE.
 - se ha consolidado con fuerza.

Disponible en:

http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/ejemplo_b1_pruebas_1_y_2_interpretacion_y_produccion_de_textos_escritos_12_de_mayo_2006_2.pdf

Folha de respostas

Texto 1

- ___
- ___
- ___

Texto 2

- ___
- ___
- ___

Texto 3

- ___
- ___
- ___

Texto 4

- ___
- ___
- ___

Texto 5

- ___
- ___
- ___

Texto 6

- ___
- ___
- ___

Texto 7

- ___
- ___
- ___

Anexo 19

Lista de variáveis utilizadas na análise dos textos de Português

Lista de variáveis		
Nome no SPSS	Rótulo	Escala de medida
T1Q1.1_diag	Texto 1 Questão 1.1 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T1Q1.1_final	Texto 1 Questão 1.1 - final	<i>Ordinal</i>
T1Q2.1_diag	Texto 1 Questão 2.1 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T1Q2.1_final	Texto 1 Questão 2.1 - final	<i>Ordinal</i>
T1Q2.2_diag	Texto 1 Questão 2.2 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T1Q2.2_final	Texto 1 Questão 2.2 - final	<i>Ordinal</i>
T1Q3.1_diag	Texto 1 Questão 3.1 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T1Q3.1_final	Texto 1 Questão 3.1 - final	<i>Ordinal</i>
T1Q4_diag	Texto 1 Questão 4 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T1Q4_final	Texto 1 Questão 4 - final	<i>Ordinal</i>
T2Q1.1_diag	Texto 2 Questão 1.1 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T2Q1.1_final	Texto 2 Questão 1.1 - final	<i>Ordinal</i>
T2Q1.2_diag	Texto 2 Questão 1.2 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T2Q1.2_final	Texto 2 Questão 1.2 - final	<i>Ordinal</i>
T2Q1.3_diag	Texto 2 Questão 1.3 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T2Q1.3_final	Texto 2 Questão 1.3 - final	<i>Ordinal</i>
T2Q2_diag	Texto 2 Questão 2 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T2Q2_final	Texto 2 Questão 2 - final	<i>Ordinal</i>
T2Q3.1_diag	Texto 2 Questão 3.1 - diagnóstico	<i>Ordinal</i>
T2Q3.1_final	Texto 2 Questão 3.1 - final	<i>Ordinal</i>

Anexo 20

Lista de variáveis utilizadas na análise dos textos de Espanhol

Lista de variáveis		
Nome no SPSS	Rótulo	Escala de medida
T1Q1_diag	Texto 1 Questão 1 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T1Q1_final	Texto 1 Questão 1 - final	<i>Nominal</i>
T1Q2_diag	Texto 1 Questão 2 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T1Q2_final	Texto 1 Questão 2 - final	<i>Nominal</i>
T1Q3_diag	Texto 1 Questão 3 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T1Q3_final	Texto 1 Questão 3 - final	<i>Nominal</i>
T2Q1_diag	Texto 2 Questão 1 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T2Q1_final	Texto 2 Questão 1 - final	<i>Nominal</i>
T2Q2_diag	Texto 2 Questão 2 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T2Q2_final	Texto 2 Questão 2 - final	<i>Nominal</i>
T2Q3_diag	Texto 2 Questão 3 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T2Q3_final	Texto 2 Questão 3 - final	<i>Nominal</i>
T3Q1_diag	Texto 3 Questão 1 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T3Q1_final	Texto 3 Questão 1 - final	<i>Nominal</i>
T3Q2_diag	Texto 3 Questão 2 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T3Q2_final	Texto 3 Questão 2 - final	<i>Nominal</i>
T3Q3_diag	Texto 3 Questão 3 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T3Q3_final	Texto 3 Questão 3 - final	<i>Nominal</i>
T4Q1_diag	Texto 4 Questão 1 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T4Q1_final	Texto 4 Questão 1 - final	<i>Nominal</i>
T4Q2_diag	Texto 4 Questão 2 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T4Q2_final	Texto 4 Questão 2 - final	<i>Nominal</i>
T4Q3_diag	Texto 4 Questão 3 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T4Q3_final	Texto 4 Questão 3 - final	<i>Nominal</i>
T5Q1_diag	Texto 5 Questão 1 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T5Q1_final	Texto 5 Questão 1 - final	<i>Nominal</i>
T5Q2_diag	Texto 5 Questão 2 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T5Q2_final	Texto 5 Questão 2 - final	<i>Nominal</i>
T5Q3_diag	Texto 5 Questão 3 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T5Q3_final	Texto 5 Questão 3 - final	<i>Nominal</i>
T6Q1_diag	Texto 6 Questão 1 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T6Q1_final	Texto 6 Questão 1 - final	<i>Nominal</i>
T6Q2_diag	Texto 6 Questão 2 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T6Q2_final	Texto 6 Questão 2 - final	<i>Nominal</i>
T6Q3_diag	Texto 6 Questão 3 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T6Q3_final	Texto 6 Questão 3 - final	<i>Nominal</i>
T7Q1_diag	Texto 7 Questão 1 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T7Q1_final	Texto 7 Questão 1 - final	<i>Nominal</i>
T7Q2_diag	Texto 7 Questão 2 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T7Q2_final	Texto 7 Questão 2 - final	<i>Nominal</i>
T7Q3_diag	Texto 7 Questão 3 - diagnóstico	<i>Nominal</i>
T7Q3_final	Texto 7 Questão 3 - final	<i>Nominal</i>

Anexo 21

Diagramas de extremos e quartis para o texto 1 de Português

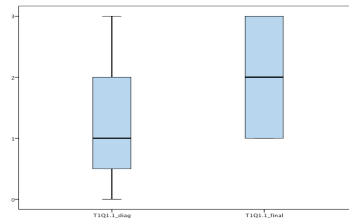


Figura 21.1: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 1.1 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ($p = 0.002$, $N = 24$).

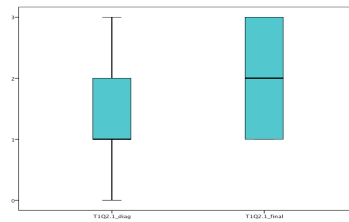


Figura 21.2: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 2.1 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ($p = 0.010$, $N = 24$).

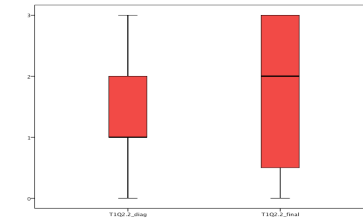


Figura 21.3: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 2.2 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($p = 0.145$, $N = 24$).

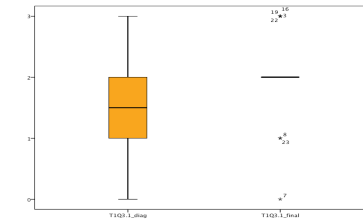


Figura 21.4: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 3.1 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ($p = 0.041$, $N = 24$).

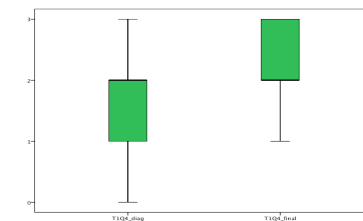


Figura 21.5: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 4 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ($p = 0.015$, $N = 24$).

Anexo 22

Diagramas de extremos e quartis para o texto 2 de Português

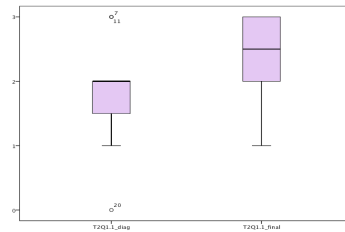


Figura 22.1: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 1.1 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ($p = 0.004$, $N = 24$).

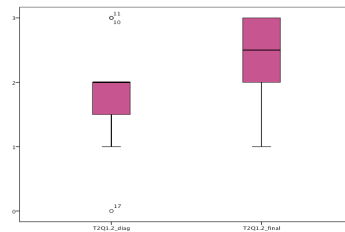


Figura 22.2: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 1.2 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ($p = 0.006$, $N = 24$).

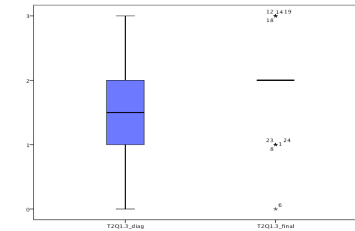


Figura 22.3: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 1.3 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas são estatisticamente significativas ($p = 0.049$, $N = 24$).

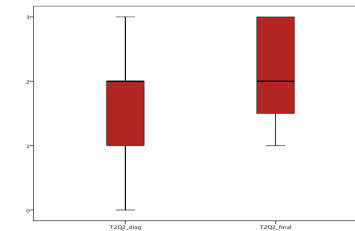


Figura 22.4: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 2 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($p = 0.074$, $N = 24$).

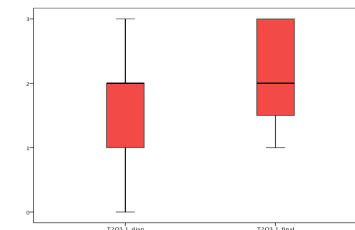


Figura 22.5: Diagrama de extremos e quartis da frequência de respostas certas à questão 3.1 medida numa escala ordinal (0 = resposta errada, 1 = resposta muito incompleta, 2 = resposta incompleta e 3 = resposta certa). As diferenças observadas não são estatisticamente significativas ($p = 0.221$, $N = 24$).